

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS, COMUNICAÇÃO E ARTES - ICHCA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH

DIANA MELO SILVA

O LUGAR DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE
HISTÓRIA: ESTUDO DE CASO SOBRE O MUNICÍPIO DE SENADOR RUI PALMEIRA
(1997-2020)

MACEIÓ – AL
2024

DIANA MELO SILVA

O LUGAR DAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NO ENSINO DE
HISTÓRIA: ESTUDO DE CASO SOBRE O MUNICÍPIO DE SENADOR RUI PALMEIRA
(1997-2020)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), da Universidade Federal de Alagoas, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestra em História.

Linha de pesquisa: Culturas Políticas, Representações, Discursos e Narrativas.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Giordanna Araujo da Silva.

Maceió – AL
2024

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Livia Silva dos Santos - CRB 1670

S5861 Silva, Diana Melo.

O lugar das discussões de gênero e sexualidade no ensino de história : estudo de caso sobre o município de Senador Rui Palmeira (1997-2020)/ Diana Melo Silva. – 2024.
151 f.:il.

Orientadora: Andréa Giordanna Araujo da Silva.

Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em História. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 170-180

1. Gênero e sexualidade. 2. Identidades sócio-históricas. 3. Ensino de história – Sertão alagoano. 4. Diversidade sexual – Currículo escolar. 5. Identidade de gênero – Cultura nordestina. I. Título.

CDU: 371.13:613.88(815.3)

Folha de Aprovação

Diana Melo Silva

“O lugar das discussões de gênero e sexualidade no ensino de História: um estudo de caso no município de Senador Rui Palmeira (1997-2020)”

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de novembro de 2023.

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA GIORDANNA ARAUJO DA SILVA**
Data: 06/12/2023 14:52:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Andréa Giordanna Araújo da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Alagoas

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ELIAS FERREIRA VERAS**
Data: 06/12/2023 05:51:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Elias Ferreira Veras (Examinador Interno)
Universidade Federal de Alagoas

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE DA CONCEICAO SILVA**
Data: 05/12/2023 16:27:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Eliane da Conceição Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal da Paraíba

Documento assinado digitalmente
 **LETICIA CAROLINA PEREIRA DO NASCIMENTO**
Data: 05/12/2023 17:09:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Letícia Carolina Pereira do Nascimento (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Piauí

AGRADECIMENTOS

O mestrado foi um processo que me possibilitou alegrias, conhecimento, transformações, mas também, trouxe angústias, crises de ansiedade e pensamentos que me fizeram duvidar da minha própria capacidade. Mas, consegui finalizar e agradeço a Deus por ter me concedido força, sabedoria e saúde para enfrentar esse trajeto.

Agradeço aos meus pais, Cristiana e Damião, dois agricultores esforçados, humildes e de um grande coração, que sempre apoiaram e incentivaram os meus estudos. Em especial, agradeço a minha mãe, que ainda com a luz do candeeiro me ensinou a ler; sem seu esforço isso não seria possível. E o meu pai, que sempre esteve comigo nas idas e vindas de escola em escola, bem como meu irmão Daniel, que também esteve disponível nesse momento da pesquisa de campo.

Também agradeço por todo o incentivo, acolhimento e paciência do meu primo Valci Melo, que desde 2020 esteve presente nesse processo, orientando desde a escrita do projeto de pesquisa até a escrita da dissertação. Posso dizer que foi o meu coorientador, e que sem o seu apoio esse sonho, que nem ousei sonhar um dia, não teria se tornado real.

Agradeço a minha orientadora, a professora Dra. Andréa Giordanna, pela acolhida, pelos momentos compartilhados, por sua gentileza com as palavras, a paciência, os esforços e a disponibilidade para com a minha pessoa. Sei que não fui uma pessoa fácil de lidar, pois não tinha domínio da escrita acadêmica e nem das temáticas analisadas. Mas ela acabou se tornando uma pessoa amiga que auxiliou e contribuiu para a finalização desse trabalho.

Agradeço a tia Gleide, pelo incentivo e por ter me acolhido em sua casa junto a seu esposo Valci (espaço no qual eu conseguia estudar com mais tranquilidade). A tia Gleidiane, pelo seu apoio e pelas longas conversas sobre a temática em estudo que muito me ajudaram. Também agradeço a minha avó, Maria dos Prazeres, que sempre me incentivou e que vez ou outra me dava broncas para que eu me concentrasse nos estudos.

Agradeço aos membros da banca: a Professora Dra. Eliane da Conceição Silva, Professora Dra. Letícia Carolina Pereira do Nascimento e o Professor Dr. Elias Ferreira Veras, que foram sempre gentis e preciosos nos seus apontamentos, fazendo-me enxergar os demais campos de estudo e olhares mais atenciosos sobre o texto escrito.

Por fim, agradeço aos professores e professoras que contribuíram com suas memórias e experiências da vida docente e a todos (as) àqueles (as) que por mim passaram e que de uma forma ou de outra ajudaram nesse ciclo que foi o mestrado.

*“Que nada nos limite.
Que nada nos defina.
Que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja nossa
própria substância.
Já que viver é ser livre.
Porque alguém
Disse e eu concordo
Que o tempo cura,
Que a mágoa passa,
Que a decepção não mata.
E que a vida
Sempre, sempre
Continua”.*

Simone de Beauvoir

RESUMO

O seguinte trabalho teve como objetivo investigar o lugar das discussões de gênero e sexualidade nas aulas de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública do município de Senador Rui Palmeira, Sertão nordestino. Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura acerca das temáticas de gênero e sexualidade referente à masculinidade e a feminilidade atribuída a homens e mulheres do campo como construções culturais que historicamente formularam uma figura forte e rude para os indivíduos, tratando a feminilidade como sinônimo de fraqueza. Tal cultura contribui para a propagação de práticas preconceituosas e violentas para com homens e mulheres que são tipificados como “afeminados” e “masculinizados”, respectivamente. Paralelo a isso, procedeu-se com uma pesquisa documental, tendo como suporte metodológico a “Análise do Conteúdo” de Laurence Bardin (2016) para analisar a presença ou ausência das temáticas nos documentos oficiais da Educação entre 1997 e 2020, sendo eles: os Planos Nacionais de Educação - PNE (2001-2010 e 2014-2024); os Planos Estaduais de Educação – PEE de Alagoas (2006-2015 e 2016-2026); o Plano Municipal de Educação – PME de Senador Rui Palmeira (2015-2025); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN da Educação (1997-1998); os Referenciais Curriculares do Estado de Alagoas – ReCAL (2010, 2014, 2019); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2015-2017); Temas Transversais (PCNs - 1998); Temas Transversais (BNCC - 2019) e resoluções. Também realizamos um estudo de caso (2022) com quatro professores (as) que lecionam a disciplina de História no município acima identificado. Como resultado, descobriu-se que há um desconhecimento das temáticas de gênero e sexualidade pelos docentes; que o projeto de lei da “Escola Livre”, atrelado à “Ideologia de Gênero”, produziu informações inverídicas e discursos depreciativos sobre a abordagem das temáticas no espaço escolar. Verifica-se também que, gradativamente, a temática deste estudo foi sendo incluída e depois excluída dos documentos curriculares oficiais. Mas a ausência dos termos nos documentos e na formação complementar de professores e professoras não teve interferência na prática didático-pedagógica deles (as), uma vez que estes (as) desconheciam as temáticas de gênero e sexualidade nos documentos oficiais. Por fim, conclui-se que as temáticas analisadas ainda são vistas como tabus e que os discursos da “Ideologia de Gênero” e da “Escola Livre” contribuíram e contribuem para o silenciamento delas nos documentos curriculares, embora as discussões das temáticas possam ajudar a diminuir os vários tipos de violências e estereótipos. Pois, o ensino de História têm condições de problematizar as práticas culturais e educativas intrínsecas à formação das identidades sócio-históricas (o ser homem e o ser mulher), que sofrem a interferência dos interesses políticos das instituições, como das crenças religiosas que buscam a preservação dos “bons costumes” da família tradicional, em contraposição à redução de preconceitos, violências, abusos sexuais e discriminação das mulheres *hétero cis gênero* e das pessoas LGBTQIAP+, especialmente no Sertão nordestino.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. LGBTQIAP+. Currículo. Ensino de História.

ABSTRACT

The following work aimed to investigate the place of discussions of gender and sexuality in History classes in the Final Years of Elementary School in public schools in the municipality of Senador Rui Palmeira, northeastern Sertão. Initially, a literature review was carried out on the themes of gender and sexuality regarding masculinity and femininity attributed to rural men and women as cultural constructions that historically formulated a strong and rude figure for individuals, treating femininity as a synonym for weakness. This culture contributes to the spread of prejudiced and violent practices towards men and women who are classified as “effeminate” and “masculinized”, respectively. Parallel to this, documentary research was carried out, using Laurence Bardin's “Content Analysis” (2016) as methodological support to analyze the presence or absence of themes in official Education documents between 1997 and 2020, namely: National Education Plans - PNE (2001-2010 and 2014-2024); the State Education Plans – PEE of Alagoas (2006-2015 and 2016-2026); the Municipal Education Plan – PME by Senador Rui Palmeira (2015-2025); the National Curricular Parameters – Education PCN (1997-1998); the Curricular References of the State of Alagoas – ReCAL (2010, 2014, 2019); the National Common Curricular Base – BNCC (2015-2017); Transversal Themes (PCNs - 1998); Transversal Themes (BNCC - 2019) and resolutions. We also carried out a case study (2022) with four teachers who teach History in the municipality identified above. As a result, it was discovered that there is a lack of knowledge of gender and sexuality issues among teachers; that the “Free School” bill, linked to “Gender Ideology”, produced untrue information and derogatory speeches about the approach to themes in the school space. It can also be seen that, gradually, the theme of this study was included and then excluded from official curricular documents. But the absence of terms in the documents and in the complementary training of teachers did not interfere in their didactic-pedagogical practice, since they were unaware of the themes of gender and sexuality in official documents. Finally, it is concluded that the themes analyzed are still seen as taboos and that the discourses of “Gender Ideology” and “Free School” contributed and continue to contribute to their silencing in curricular documents, although discussions of the themes can help to reduce various types of violence and stereotypes. Therefore, the teaching of History is capable of problematizing the cultural and educational practices intrinsic to the formation of socio-historical identities (being a man and being a woman), which suffer interference from the political interests of institutions, such as religious beliefs that seek preservation of the “good customs” of the traditional family, as opposed to the reduction of prejudice, violence, sexual abuse and discrimination against straight cis-gender women and LGBTQIAP+ people, especially in the northeastern Sertão.

Keywords: Gender. Sexuality. LGBTQIAP+. Curriculum. Teaching History

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O professorado como fantoche.

Figura 2 – Por uma liberdade sem mordação.

Figura 3 – Localização do município de Senador Rui Palmeira no mapa de Alagoas.

Quadro 1 – Presença/ausência de gênero e sexualidade nos PCNs.

Quadro 2 – Resoluções: formação continuada de professores (as).

Quadro 3 – Gênero e sexualidade nos PNE 2001-2025.

Quadro 4 – Gênero e sexualidade no currículo alagoano.

Quadro 5 – Base Nacional Comum Curricular: eliminação da temática de gênero.

Quadro 6 – Gênero, sexualidade e diversidade no PCNs e BNCC: Temas Transversais.

Quadro 7 – Formação dos Professores/as participantes da pesquisa.

Quadro 8 – Disciplinas lecionadas pelos/as professores/as.

Quadro 9 – Conhecimento Docente sobre as temáticas Gênero e Sexualidade.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AC	Análise do Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/AL	Conselho Estadual de Educação de Alagoas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FADEI	Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil
FAEJA	Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos
FAM	Faculdade Montenegro
FERA	Faculdade de Ensino Regional Alternativo
HIV	Vírus da Imunodeficiência Humana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersex, Assexuais com um sinal “+”
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual da Educação
PME	Plano Municipal da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMU/AL	Programa de Assessoramento Técnico-Pedagógico aos Municípios de Alagoas
RecAL	Referenciais Curriculares de Alagoas

RECEB/AL	Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas
SAEB	Sistema de Avaliação de Educação Básica
SEDUC/AL	Secretaria de Estado da Educação de Alagoas
SINTEAL	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Ensino de História e Consciência Crítica.....	17
2	GÊNERO E SEXUALIDADE, CULTURA NORDESTINA	25
2.1	Gênero sexualidade.....	26
2.2	Gênero e sexualidade como construções sociais e culturais.....	39
2.3	Masculinidade e feminilidade.....	44
2.4	“Ideologia de Gênero” e Escola no Brasil.....	49
3	GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL, IDENTIDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO ESCOLAR (1990-2020)	63
3.1	As diretrizes e orientações oficiais para a educação escolar e as temáticas de gênero e sexualidade.....	66
3.1.1	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	68
3.1.2	Formação de professores (1997-2020).....	71
3.1.3	Planos Nacionais da Educação (2001-2024); Plano Estadual da Educação (2006-2026) e o Plano Municipal de Educação (2015-2025).....	77
3.2	Gênero e sexualidade no Currículo Alagoano (2010-2019).....	87
3.3	Professores (as) e o processo de formação frente às problemáticas educacionais e sociais.....	100
4	MEMÓRIAS E CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS: GÊNERO E SEXUALIDADE NO SERTÃO ALAGOANO	110
4.1	Área analisada e caracterização do estudo de caso.....	110
4.2	A pesquisa de campo (estudo de caso no município de Senador Rui Palmeira).....	116
4.2.1	Mulheres e professoras: condições existenciais e trabalho docente.....	123
4.2.2	Homens professores.....	142
4.3	Observações da pesquisa de campo.....	154
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	170

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre gênero e sexualidade atrai diferentes olhares: conservadores, religiosos e os que militam e prezam por desconstruções de preceitos.

Os olhares religiosos e conservadores podem, a depender da posição político-ideológica assumida, fomentar discursos misóginos, machistas, sexistas, e práticas discriminatórias atribuídas aos conceitos de gênero e sexualidade, os quais ainda são fortemente propagados.

Atribuições negativas ao gênero e à sexualidade têm raízes históricas e culturais, especialmente no âmbito das instituições cristãs, construídas ao longo dos últimos dois milênios sobre o solo do patriarcado e, portanto, sob o poder masculino.

Para analisar a profundidade das raízes e os danos do machismo, do patriarcado, dos estereótipos e de tantas outras formas de discriminação ao gênero e à própria sexualidade dos sujeitos, a História, como conhecimento científico, pode contribuir com a identificação e a compreensão dos poderes em disputa. Mais ainda se considerarmos tratar-se de uma área que estuda as estruturas, não só de poderes, mas os interesses por detrás de cada um deles, suas origens e suas ideologias.

Sexualidade e gênero são termos atribuídos de diferentes formas ao masculino e ao feminino, tanto no meio social, familiar, como no espaço educacional. Deste modo, a presente dissertação de mestrado parte do ponto de vista de que tanto as mulheres como os homens são indivíduos marginalizados quando os tipificam como afeminados e masculinizados, de acordo com a forma como experienciam seus comportamentos de feminilidade e masculinidade que não se encaixam na estrutura histórica e cultural da região Nordeste. Nesta localidade, por tradição, compete ao homem uma masculinidade bruta, rústica e, à mulher, uma força bruta rústica, mas que não fuja de sua feminilidade; não deixe de cumprir com os papéis a ela atribuídos de ser: dona de casa, esposa, boa filha, boa esposa, boa mãe.

Logo, ocupamo-nos em analisar sujeitos homens e mulheres por compreendermos que não temos como trabalhá-los separadamente por serem sujeitos que, independentemente do sexo/gênero, são alvo de rotulagens. Sendo assim, seguiremos três aspectos sociais sobre o sujeito social: corpo, gênero e sexualidade.

A escolha desse objeto de pesquisa decorre de críticas perante os comportamentos de mulheres e homens tipificados como afeminados e masculinizados e o modo como são tratados no município de Senador Rui Palmeira. A escolha do município justifica-se pela

vontade de conhecer as discussões da temática na minha própria localidade, e também pelo fato de ser uma área pouco pesquisada no Sertão Alagoano. Logo, quis saber sobre as concepções das temáticas do ponto de vista dos habitantes do município em que moro, onde vivencio, como mulher e professora, nos ambientes escolar, familiar e religioso, práticas culturais discriminatórias e violentas tratadas como naturais.

As categorias gênero e sexualidades estão sendo abordadas como objeto de análise no ambiente escolar desde a produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por meio de pesquisa documental. Na ocasião, foi realizada a interpretação e a análise da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, com o objetivo de verificar o lugar das temáticas de gênero e da sexualidade na formulação do currículo oficial.

A análise mostrou um silenciamento dessas temáticas na terceira versão da BNCC (Brasil, 2017), em decorrência da propagação dos discursos da “Ideologia de gênero”, que trouxe influências de modo negativo na construção de documentos curriculares da Educação brasileira.

No entanto, a pesquisa do TCC não deu conta de responder as inquietações que tínhamos sobre o objeto de pesquisa enquanto temática utilizada pelos (as) professores e professoras que lecionam a disciplina de História no município de Senador Rui Palmeira, onde moro. Sendo assim, para responder as inquietações decorridas do projeto de TCC, optamos por elaborar um projeto de mestrado analisando as temáticas de gênero e sexualidade como um estudo de caso focado em quatro escolas do município de Senador Rui Palmeira. Também, devido à carência de material, na condição de desempregada, e aos cortes de bolsas nos primeiros anos de realização do curso de mestrado, não foi possível almejar estender a pesquisa de campo a outros municípios.

A pesquisa de campo teve como foco analisar se os professores e professoras da rede municipal que lecionam a disciplina de História tinham conhecimento ou não das temáticas de gênero e sexualidade em relação aos sujeitos tipificados como masculinizados e afeminados no município de Senador Rui Palmeira¹.

Logo, propomo-nos a analisar o tratamento dado às questões de gênero e sexualidade no espaço escolar do município de Senador Rui Palmeira por meio dos trabalhos realizados por professoras e professores que lecionam a disciplina História. Sabemos que o espaço escolar é um ambiente que agrega sujeitos que trazem consigo costumes e práticas culturais

¹ Território do sertão alagoano, emancipado em 1981 e que tem como base econômica: recursos oriundos da oferta de trabalho no setor público, a inserção de alguns habitantes em programas federais de assistência social e o comércio de variedades.

distintas a julgar pelo lugar que residem. Nessas práticas é possível ver atitudes discriminatórias e excludentes para com as pessoas tipificadas como afeminadas e masculinizadas.

Referir-se aos sujeitos que demonstram comportamentos diferentes do se que julga apropriado para meninos ou meninas como “bichas”, “sapatão”, “mulherzinhas”, “boiola”, “bulacheira”, “machinho”, “baitola”, “viado”... pode ser uma prática expressa no espaço escolar não somente por alunos e alunas, mas também pela própria gestão escolar e pelo corpo docente.

Podemos dizer que gênero e sexualidade são temáticas interligadas e não dá para discorrer sobre uma sem afetar a outra, pois ambas demarcam as práticas dos sujeitos quando classificados como sendo do gênero masculino ou feminino e os comportamentos que convêm a cada um.

Assim, podemos dizer que, enquanto gênero diz respeito à construção social desses papéis, sexualidade dá junção aos comportamentos e desejos que os sujeitos adquirem ao longo do seu desenvolvimento, independente do gênero. São comportamentos semelhantes ao que o gênero atribui a cada um dos sexos (feminino e masculino) ou divergente do que se estipula ser de determinado sujeito. De toda forma, tanto gênero como sexualidade advêm de construções sociais e culturais (Scott, 1995; Foucault, 2021).

O ensino de História possibilita aos sujeitos um aprendizado sobre o passado e o presente, sobre refletir os fatos e a forma de trabalhar com as fontes. Dos métodos possíveis que foram sendo adquiridos ao longo dos tempos, pois se sabe que competia à disciplina de História ensinar sobre os feitos dos “grandes homens”, de memorizar datas importantes desses feitos, uma história voltada ao patriotismo, a elite e aos brancos (Bittencourt, 2008).

O despertar do sujeito crítico com mais liberdade para conhecer não somente sua própria história, mas também a dos que estão ao seu redor, foi e vem sendo trabalhado ao longo dos anos, refletindo nos sujeitos e nas relações culturais e sociais propiciadas pelas questões de gênero. Desse modo, Jaqueline Aparecida Martins Zarbato (2015) problematiza que:

[...] Ao refletir sobre as relações de gênero no ensino de história, perpassamos por diferentes composições que envolvem os hábitos, vivências, trajetórias de quem ensina História. Muitas vezes cercadas de concepções que foram sendo apreendidas ao longo da vida, o que pode explicar a ausência ou silenciamento em relação ao gênero nas aulas de História (Zarbato, 2015, p. 52-53).

Isso leva-nos a debater as especificidades do ensino de História de instigar e atizar a curiosidade dos alunos (as) nas atuais propostas curriculares. O trabalho do cotidiano remete aos alunos (as) com auxílio dos professores e professoras a analisar seus próprios passos e tirar deles as vivências que os cerca enquanto indivíduos e enquanto sujeitos de um coletivo diverso (Bittencourt, 2008).

Para Sergio C. Fonseca e Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus, o ensino de História decorre de práticas que envolvem os indivíduos a conhecerem sua própria história:

[...] Além disso, desvelam dinâmicas que historicamente estiveram atreladas à construção social de uma masculinidade adequada, que opôs machos e efeminados, fortes e fracos, esportistas e covardes, valentes e chorões, entre outros binarismos (Fonseca; Jesus, 2022, p. 186).

Como moradora da zona rural, sendo mulher *hetero cis gênero* e negra, observo que no lugar que moro quando se é uma mulher que se comporta com atitudes masculinas em relação à da lida da roça, ao cuidado da casa, dos filhos e de emprego são vistas e elogiadas por sua força e dedicação. Pois o imaginário do ser mulher no Sertão nordestino “está associado a mulheres sérias, trabalhadoras, centradas na vida familiar, apegadas a terra e a acompanhar seus maridos” (Lira, 2018, p. 72).

Mas quando uma mulher possui características e comportamentos tipificados como masculinos, no que se refere aos seus relacionamentos e com quem se relaciona, são olhadas e tratadas com certo desprezo e nojo. Atitudes que são menos severas para com os homens, pois mesmo os homens tipificados como afeminados, mesmo não se encaixando com o que julgam ser atitudes de homens “caba machos”, os olhares a eles não são de nojo e desprezo, não é tido como algo que possa ser transmitido assim como se analisa a forma como enxergam as mulheres masculinizadas (Zarbato, 2015; Lira, 2018).

É com base nessa cultura de tipificar os indivíduos como afeminados e masculinizados que acontecem e se silenciam casos de preconceitos, atitudes discriminatórias, exclusão, violências e abusos sexuais. Assim, pretendemos trabalhar os indivíduos marginalizados no território do município de Senador Rui Palmeira, Sertão Alagoano, por meio do estudo do ensino de História que, dentre suas especificidades, trabalha o cotidiano e o conhecimento trazido pelos alunos e alunas. Conforme Carmem Zeli de Vargas Gil *et al*:

A aula de História é um excelente lugar para conhecer e debater acerca de projetos sociais que lidam de modo inclusivo – ou não – com os marcadores sociais da diferença, a saber, as diferenças de gênero, raça, pertencimento religioso, geração, região, nacionalidade, opinião política. Com isso, as aulas de História articulam-se com a educação em e para os Direitos Humanos,

que o ordenamento jurídico brasileiro considera como um dos suportes fundamentais do direito à educação, especialmente com os direitos das crianças e dos adolescentes (Gil *et al*, 2022, p. 30)

Assim, propomo-nos a investigar o lugar da temática de gênero e sexualidade nas aulas de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com base nos relatos de professoras e professores que lecionam a referida disciplina no município de Senador Rui Palmeira.

Como analisado, as situações das mulheres professoras, é percebido que elas apresentam funções variadas que decorre da cor e da classe social quando se comparada a demais mulheres do município. Gerando entre elas algumas desigualdades e fomentando posições inferiores, pois lidam com toda uma carga horária de trabalho, estudos, filhos, lar, vida social e esposo. Essas tarefas as sobrecarrega e as deixa em situação desigual.

Sojourner Truth, mulher negra escravizada, proferiu em um discurso em 1851: “e não sou uma mulher”, tendo em vista sua situação enquanto mulher negra **escrava**. O fato de ela ser escravizada não deveria torná-la menos mulher, pois ela continuava sendo mulher, e, merecia ser tratada como tal, independentemente da sua cor ou classe. Mas a realidade a qual ela estava submetida como mulher negra, pobre e **escrava** não permitia que fosse enxergada como mulher.

O discurso de Sojourner rebate a situação de vida imposta a ela em comparação à vida da mulher branca, pois enquanto seus direitos eram negados e silenciados, as brancas eram enxergadas como mulheres que precisavam de ajuda (Davis, 2016, p.74).

A situação econômica de mulheres do campo e mulheres da cidade, em si, é desigual, estando elas no mesmo ou em outro espaço, o *status* econômico é diferente, o que as deixam em situações desiguais. Vejamos o exemplo dos estudos de Davis que observa duas mulheres mães-solo no mesmo espaço geográfico em que uma é professora e tem que se desdobrar com a família para conciliar os cuidados do filho e o seu trabalho, e o caso da prefeita do município que tem uma realidade diferente com o seu filho, pois para os cuidados do menino tem uma babá (Davis, 2016).

Assim como outros espaços geográficos/territórios culturais as questões de gênero e classe também são situações presentes no município de Senador Rui Palmeira. As mulheres trazem consigo altas cargas e funções quando têm que trabalhar e conciliar a vida de mãe doméstica (Davis, 2016; Hirata, 2014).

Diante do exposto, a pesquisa **“O lugar das discussões de gênero e sexualidade no ensino de História: estudo de caso no município de Senador Rui Palmeira, Sertão**

Alagoano (1997-2020)”, se dispõe a não somente examinar os aspectos teóricos e documentais acerca do tema em discussão, mas os relatos de professoras e professores que lecionaram a disciplina de História nos anos Finais do Ensino Fundamental.

Foram utilizadas como fontes documentais as resoluções referidas à formação de professores, documentos oficiais da Educação de 1997 a 2020 e as produções teóricas, dos campos da Educação e da Historiografia. Além disso, propusemo-nos também a investigar o lugar dessa temática no ambiente escolar, tomando como caso representativo o município supracitado².

A temporalidade de 1997-2020 foi escolhida considerando-se a legislação de formação de professores situada entre a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2015 a 2017.

1.1 Ensino de História e Consciência Crítica

Os professores e professoras são agentes que tendem a trabalhar a capacidade crítica e cognitiva dos indivíduos, pois “quando se considera a problemática do ensino da História, reflete-se sobre legitimação de presentes e futuros a partir de leituras acerca do passado; memórias históricas e identidades histórico-culturais [...]” (Fonseca; Jesus, 2022, p. 11).

É a partir daí que procuramos analisar a perspectiva dos (as) docentes sobre as temáticas de gênero na prática didática com alunos e alunas a partir do cotidiano, da realidade na qual é posta dia após dia sob os inúmeros casos de violências, sendo estas, feitas ao gênero masculino e ao feminino, a desigualdade em decorrência da classificação do seu gênero e dos seus comportamentos e desejos (Bloch, 1997).

É sabido que a historiografia antes narrava apenas “os grandes feitos dos grandes homens”; não tinha espaço para uma narrativa dos demais sujeitos da sociedade – os sujeitos que não faziam parte dos “grandes feitos, os nomes importantes” – por exemplo: o cotidiano, o lugar que as mulheres ocupavam na sociedade, os pobres, os negros, os indígenas, dentre outros (Burke, 1992). O interesse estava em narrar, em se debruçar sobre quem era visível na

² O município de Senador Rui Palmeira foi escolhido por ser o local em que resido, uma vez que já tinha interesse de pesquisá-lo quando ainda estava na graduação. Por ser uma área pouco pesquisada academicamente, sempre tive a curiosidade e inquietação de saber se os professores que lecionam a disciplina de História tinham conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Mas no período, estávamos no governo de Jair Messias Bolsonaro, que foi decorrido de grandes cortes nas bolsas de incentivo a pesquisas científicas. No entanto, consegui dar conta da pesquisa de campo, algo que não seria possível se a pesquisa fosse estendida para outras cidades/circunvizinhas. Visto que vim conseguir uma bolsa em janeiro de 2023, ano do atual governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

sociedade, quem tinha bens e poder sobre os demais. A história tradicional era uma história política – política como poder, a História era de quem detinha o poder por dar atenção a quem tinha *status*.

Segundo Peter Burke (1992, p. 10-15), a História se resume em duas linhas: a *História tradicional e a nova História*. Burke lista a História tradicional em seis pontos. Primeiro: “De acordo com o paradigma tradicional, a história é essencialmente política”. Em segundo: “uma História essencialmente voltada para uma narrativa dos acontecimentos que envolviam a quem detinha o poder”. Em terceiro: “uma História vista de cima, valorizava os grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou eclesiásticos”. Em quarto: “uma História que não interrogava todos os sujeitos, se servia apenas de documentos oficiais”. Em quinto: “uma História com poucos questionamentos”. E em sexto: “não explorava todos os fatos que cercavam os acontecimentos”. Ou seja, a História tradicional narrava os homens importantes, os poderosos, mas isso não perdura até os dias de hoje, pois a chamada História Nova é o contrário da História tradicional, nascida das críticas do movimento historiográfico denominado *Escola dos Annales*, fundado por Lucien Febvre e Marc Bloch, em 1929, com o objetivo de levar em conta novas fontes, sujeitos, questões sócio-históricas de estudos/pesquisa no campo da historiografia.

A História tradicional e a forma de utilização de suas fontes acabaram contribuindo para o silenciamento de indivíduos. Por se tratar de uma História que tinha como objeto de estudo o sujeito branco, hétero e de *status* social elevado. Centrava-se na figura masculina (Perrot, 1988), deixando as mulheres e demais indivíduos marginalizados, pois o uso dela se refletia para com aqueles que estavam no topo, seus sujeitos exclusivos. Tanto que nas obras dos pais da História, Heródoto e Tucídides, narra-se os grandes homens e seus grandes feitos (Burke, 1992). Seguindo concepções historiográficas como a de Reinhart Koselleck *et al*, temos História como “a *“Histoire”*, como conhecimento, narrativa e ciência. Segundo Koselleck (2013, p. 37): “Não há dúvida de que a narração de histórias faz parte da sociabilidade dos homens”. Essa percepção de Koselleck demonstra as relações sociais entre os homens, o ser sociável. Conforme Bloch:

A história é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: “A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda”. Seu objeto é “o homem”, ou melhor, “os homens”, e mais precisamente “homens no tempo” (Bloch, 1997, p. 24).

Koselleck e Bloch remetem ao homem como objeto de estudo. Contudo, o homem ao qual eles se referem está relacionado ao ser humano – sentido universal –, mas os costumes e

à forma como está organizada a sociedade acabam por influenciar narrativas e escritas. Então, se o homem é mais presente que a mulher é porque obedecem a uma norma histórica, uma vez que era ensinado aos homens uma vida remetida a busca de conquistas fora do ambiente doméstico, enquanto a mulher permanecia no lar preocupada com os afazeres domésticos (Albuquerque, 2005).

Por ser uma História que tinha fatores sempre voltados ao gênero masculino, prevalecia um discurso hierárquico, filtrando os discursos que melhor favoreciam aos homens (Perrot, 1988). A História tradicional alimentou culturas e ideologias de poder favoráveis ao gênero masculino, uma vez que ela mesma foi construída com base nessas matrizes ideológicas. Ambas já existiam, por isso, não estou querendo dizer que a História as criou, e sim, que ao estruturar-se sobre essa cultura e reproduzi-la discursivamente, acabou alimentando-a.

A cultura tem influências no sujeito e no que constitui esse sujeito. Como problematiza Terry Eagleton:

Se a palavra “cultura” descreve uma decisiva transição histórica, ela também codifica várias questões filosóficas fundamentais. Num único termo, os contornos de questões como liberdade e determinismo, actividade e resistência, mudança e identidade, o que é dado e o que é criado, surgem difusamente. Se cultura significa a procura activa de crescimento natural, a palavra sugere, então, uma dialéctica entre o artificial e o natural, aquilo que fazemos ao mundo e aquilo que o mundo nos faz (Eagleton, 2003, p. 12).

Assim sendo, entende-se por cultura o agrupamento de diversas características, não somente individuais, mas também características vividas em grupos/coletivos que demandam uma série de comportamentos, desde o falar, o andar, as vestimentas, gestos, gírias, os relacionamentos, dentre outros. Pois, a cultura está para o sujeito, assim como o sujeito está para a cultura.

Quando eu era criança, via a preocupação da minha avó em fazer o café e o almoço para os homens que saíam para a roça. Já com as mulheres não era possível ver a mesma preocupação; nós tínhamos que fazer o café e quando chegávamos da roça precisávamos terminar o nosso almoço. Do mesmo modo, quando saíam homens e mulheres para a roça, quando chegavam, os homens iam descansar e as mulheres cuidar das tarefas do lar.

Desse modo, no ensino de História, são temas presentes na sala de aula: as relações humanas, as práticas culturais, as civilizações e seus costumes, as modificações que perpassam a construção das sociedades, o que fica e o que permanece. É sabido que algumas

estruturas permanecem, a exemplo da estrutura do patriarcado, do poder exercido pelo pai sobre a família.

Mediante essas questões, pode ser trabalhado no ensino de História formas de revisitar o passado para analisar o presente, com o intuito de refletir sobre as estruturas e costumes que ainda são presentes no próprio ambiente em que os alunos convivem para daí contribuir com a formação de indivíduos conhecedores de sua própria história, do seu lugar e deles mesmos.

É importante entender e conhecer os diferentes meios de comunicação, de comportamentos, a forma pela qual a sociedade está estruturada para que a pessoa não venha a ser um sujeito que desconheça a sua própria origem. Entender como a desigualdade é construída, junto com ela a violência e o desrespeito, não são coisas que já nascem com os sujeitos. Eles são moldados ao longo do seu crescimento pelo ambiente familiar, as crenças religiosas, o ambiente escolar e as práticas culturais que colaboram com essa moldagem.

Assim, os problemas de gênero e sexualidade na sociedade estão interligados no ambiente escolar, religioso e nas práticas culturais e, tais instituições, de alguma maneira, enraizaram o mecanismo de “mando”, de “poder”, e isso fortalece o desenvolvimento das desigualdades e, junto com elas, a violência que perpassa os corpos e suas vontades.

Logo, como base nesses distintos papéis e comportamentos dos indivíduos, procuramos desenvolver este trabalho com base em observações e memórias enquanto mulher do campo, negra, filha de agricultores que viu, vê, presenciou e presencia a cultura nordestina para com homens e mulheres tipificados como afeminados e masculinizados, bem como suas funções sociais atreladas às suas classes sociais.

Como exposto no início desse trabalho, o indivíduo aqui analisado será: 1 - aquele que é definido pela sociedade com base na construção social dos papéis estabelecidos a mulheres e homens do Sertão nordestino; 2 - aqueles que se distanciam do que a sociedade define (o estereótipo de ser nordestino). Os indivíduos referenciados são os tipificados nas experiências culturais cotidianas como afeminados e masculinizados no município de Senador Rui Palmeira, mediante as problematizações realizadas com professores e professoras que lecionam no próprio município.

Posto isso, o problema que pretendemos responder é se “as temáticas de gênero e sexualidade teriam espaço na prática didático-pedagógica dos professores e professoras de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental”. O modo como são tratados os indivíduos tipificados como afeminados e masculinizados e como esses tratamentos quando não problematizados em sala de aula podem gerar atritos entre sujeitos, atos violentos e falas preconceituosas e opressoras.

Para isso, os objetivos dessa pesquisa buscam informar que a História trabalhada em sala de aula tem competência de explorar e trabalhar não somente a temática de gênero, mas a temática da sexualidade, uma vez que a História tende a narrar a construção e o desenvolvimento de normas atribuída a indivíduos marginalizados. Ela não trabalha os fatos isoladamente sem questionar estruturas do cotidiano; trabalha os sujeitos e a realidade na qual eles estão inseridos.

Logo, utilizaremos os métodos de “Análise do Conteúdo” (Bardin, 2016) para compreender os sentidos das palavras gênero e sexualidade presentes no conteúdo dos documentos oficiais relacionados à Educação e em informações expostas pelos professores e professoras entrevistados (as) da rede municipal que lecionam em escolas que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental.

A “Análise do Conteúdo”, de Laurence Bardin, possibilita analisar as inferências e interpretação do sentido expressivo em que estão fundamentadas as palavras contidas em conteúdos escritos ou falados, considerando os efeitos de comunicação que se quer produzir, de onde se fala e para quem se fala. Os sentidos expressos por repetição ou ausência de palavras indicam o valor qualitativo e quantitativo que determinadas temáticas têm perante o documento e a relevância que terá, ou não para o público que fará uso do documento, no entanto, quando é inferido a essas palavras o interesse de não problematizar tais informações vão ficando silenciadas nos documentos oficiais da Educação.

O contexto utilizado por quem fala e do que se fala a respeito das temáticas de gênero e sexualidade - o que a Bardin classifica como mensagens - a depender dos discursos utilizados como um meio de propaganda que espera cativar, chamar a atenção e pôr em pauta determinada ideia posta em seu conteúdo.

Quando uma informação ou determinadas palavras são repetitivas em documentos e em falas, estará contida nelas uma necessidade/desejo de expandir determinadas ideias, despertar o interesse. Contudo, quando tais informações passam a ser pouco repetitivas ou até mesmo ausentes, pode ser interpretado que o foco da mensagem não mais estará ressaltando o interesse de dada informação (Bardin, 2016). Assim, cabe analisarmos a que público – ambiente familiar, escolar, religioso – essas mensagens interligadas às temáticas de gênero e sexualidade estarão destinadas: se o contexto muda por completo, a qual grupo social está servindo e se acarretará complicações aos sujeitos que as recebem.

O ambiente escolar agrega sujeitos com realidades distintas, de diferentes culturas, diferentes religiões, e todos com problemáticas que se interligam vez ou outra quando são socializados comportamentos masculinizados e feminilizados, quando apresentam uma

linguagem imprópria no ambiente escolar para com o tema sexo, quando por não terem conhecimento e os cuidados devidos, casos de gravidez na adolescência; quando não trabalhado os casos de violência física, psicológica e sexual, contribui para com o aumento de abusos sexuais (Guessser, 2016).

Em 2021, tinha em média, uma menina ou mulher vítima de estupro a cada 10 minutos. E em decorrência desses atos que ferem e destroem a vida de milhares de meninas e mulheres, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei “14.540/23, que instituiu o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual, à Violência Sexual e aos demais Crimes contra a Dignidade Sexual” (Brasil, online, 2023), a ser implantada em todos os órgãos públicos a fim de capacitar profissionais de todas as áreas, especialmente no ambiente escolar, para que saibam identificar casos de abusos sexuais³ cometidos contra crianças e adolescentes.

Mediante essas questões e com o auxílio da revisão de literatura – artigos, teses, dissertações -, ou seja, pesquisa bibliográfica, o primeiro capítulo tem como objetivo apresentar a literatura acadêmica sobre a temática deste estudo. O aporte teórico que julgamos necessário para explorar as temáticas de gênero e sexualidade foram: Helleieth Saffioti (2015), Judith Butler (2003), Pierre Bourdieu (2020) e Michel Foucault (2021).

No segundo capítulo, realizamos a análise documental com base nos métodos de análise de Laurence Bardin (2016). Uma das técnicas da AC⁴ serviu para analisarmos os dados qualitativos, fazendo uso de ferramentas que têm como característica a organização do material e a análise, que se baseia na pré-análise dos documentos escritos, a exploração do material, mediante as palavras que julgamos pertinentes à pesquisa gênero e sexualidade, sendo elas mapeadas nos documentos com a interferência do comando CTRL+F do software leitor de documentos do tipo *Portable Document Format* (pdf). Após os resultados da presença das palavras nos documentos passamos para o tratamento dos resultados obtidos e à interpretação deles.

Escolhemos a AC por tratar-se de um método de análise que se utiliza de um conjunto de técnicas que possibilita interpretar o que transmite comunicação. A Análise do Conteúdo de Bardin não se resume a uma única técnica, mas contempla várias possibilidades de análise dos dados, não visando apenas o seu valor quantitativo, mas a qualidade do que pode ser inferido dele. Com base nisso, fizemos uso da AC para os documentos oficiais da Educação e,

³ O abuso sexual foi tipificado como crime no Brasil em 2001. Por se tratar de um ato que constrange outro indivíduo para dele tirar algum proveito, ou vantagem sexual (Brasil, online, 2021).

⁴ Abreviação para Análise do Conteúdo da Laurence Bardin

no terceiro capítulo, para a análise da pesquisa de campo a partir dos relatos coletados de professoras e professores do município de Senador Rui Palmeira.

Deste modo, o uso da Análise do Conteúdo de Bardin (2016) no presente trabalho contribuiu para analisar as mensagens expostas nos documentos em diferentes perspectivas: o contexto em que se repetem determinadas palavras; a presença delas nos documentos; se seguem um padrão; a interpretação das palavras gênero e sexualidade nas mensagens empregadas nos textos; a ausência e permanência das mesmas e a quem essa ausência ou permanência vem a servir; para qual público está sendo destinada a mensagem e como ela pode vir a ser interpretada de diferentes formas a depender dos interesses de quem a lê e de quem a produziu.

Analisamos a presença da temática gênero e sexualidade nos documentos oficiais da Educação entre 1997 e 2020, sendo eles: os Planos Nacionais de Educação - PNE (2001-2010 e 2014-2024); os Planos Estaduais de Educação – PEE de Alagoas (2006-2015 e 2016-2026); o Plano Municipal de Educação – PME de Senador Rui Palmeira (2015-2025); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN da Educação (1997-1998); os Referenciais Curriculares do Estado de Alagoas – ReCAL (2010, 2014, 2019); a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2015-2017); Temas Transversais (PCNs - 1998); Temas Transversais (BNCC - 2019) e resoluções e pareceres de formação de professores entre os anos 1998 a 2020.

A análise desses documentos consistiu em observar a forma como as temáticas de gênero e sexualidade são inseridas – ou se não constam – neles, tendo em vista ser o ambiente escolar um espaço diverso, com variedade de sujeitos, de culturas, regras/normas familiares, preceitos religiosos e sociais com rotulagens ao corpo feminino e masculino.

Por fim, no terceiro capítulo, expomos os resultados da pesquisa de campo sobre o município de Senador Rui Palmeira, município localizado no Sertão Alagoano com 12.303 habitantes⁵, sendo nele investigadas as temáticas de gênero e sexualidade no ensino de História com professores e professoras que lecionam ou lecionaram a referida disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Investigamos a percepção dos professores e professoras no tratamento das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar e na vida social dos alunos e alunas. O estudo de caso foi realizado em escolas da zona rural e urbana, tendo como categorias de análise derivada da pesquisa de campo:

1. Gênero, docência e formação acadêmica;
2. Gênero, docência e maternidade/paternidade;

⁵ Pesquisa online IBGE.

3. Gênero, docência e condições de trabalho;
4. Sexualidade, silenciamento e discriminação na escola.

Os materiais de estudo se constituíram por três escolas da zona rural e uma escola da zona urbana – só há uma escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental na zona urbana do município de Senador Rui Palmeira. Logo, o método utilizado foi o estudo de caso, visto sua caracterização de um estudo que utiliza muitos ou “poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, [...]” (Gil, 2008, p. 72).

Quando fazemos uso do estudo de caso, procuramos “descobrir todas as variáveis que são importantes na história ou desenvolvimento” dos indivíduos (Mendonça, 2014, p. 53). Pois, o estudo de caso não se baseia apenas em fatos da contemporaneidade, mas também há fatos do passado para compreender o presente. Assim, tentamos compreender os indivíduos com base em suas experiências passadas, o ambiente em que convivem e a forma como esses mesmos ambientes os influenciam, logo, usamos como técnica para colher os dados a entrevista semiestruturada (Yin, 2001; Mendonça, 2014).

Com isso, procuramos entender se as temáticas de gênero e sexualidade têm algum impacto na prática didático-pedagógica de professoras e professores que lecionam a disciplina de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Senador Rui Palmeira.

Assim, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo realizado com o apoio de professoras e professores que lecionam a disciplina de História no município de Senador Rui Palmeira, interpretando as narrativas/vivências dos sujeitos entrevistados e das práticas didático-pedagógicas dos (as) docentes do referido município. Trata-se de um estudo particular com os indivíduos do espaço escolar, explorando suas vivências no mundo real, fora e dentro da escola, ouvindo seus relatos através de entrevistas semiestruturadas com o objetivo de obter respostas referentes ao tratamento das temáticas de gênero e sexualidade em sua prática diária com o corpo docente, gestão escolar, pessoal de apoio, alunos e alunas no cotidiano escolar.

2 GÊNERO, SEXUALIDADE, CULTURA NORDESTINA

Discorreremos nessa seção sobre as temáticas de gênero e sexualidade, objetos de reflexão e disputa no campo acadêmico, político e religioso, como será demonstrado na

revisão de literatura. As categorias de análise se inscrevem em contextos histórico e cultural semelhantes por se tratar de temáticas que sofrem influências culturais e sociais. Assim, o capítulo busca discutir suas origens e discursos.

Temos como foco, aqui, as questões relacionadas ao cenário de preconceito e discriminação por identidade de gênero e de sexualidade, em específico na região Nordeste do Brasil. Uma região em que a figura dos indivíduos foi construída de forma que fossem fortes e destemidos, independentemente de serem homens ou mulheres. Lugar até onde as mulheres são “macho sim, sinhô”.

Mulher com comportamentos de homem pode. Homem com comportamentos de mulher, não pode. Assim é a cultura no Sertão Nordestino, e é por isso que nos dispomos a discorrer nessa seção sobre a interferência do gênero como construção social e cultural entrelaçada para com homens e mulheres, bem como a sexualidade desses indivíduos.

Quando começamos dizendo que mulher com comportamentos de homem, pode, e homem com comportamentos de mulher, não pode, é porque se tem estruturada na cultura nordestina que é normal e aceitável as mulheres terem características masculinas para a lida dos afazeres do campo, da tripla jornada de trabalho e com as questões do ambiente familiar (ser mãe, esposa e filha dedicada).

Já os homens, não devem se prestar a serviços domésticos, e a fragilidade, pois infringiria a sua macheza máscula. A cultura do Sertão Nordestino faz do ser mulher e do ser homem, indivíduos brutos, sem tanto apreço à feminilidade (a sensibilidade). Mas, ao analisar a estrutura socioeconômica e cultural do Nordeste, sabemos que se trata de um ambiente que força homens e mulheres a serem da forma que são.

Esses costumes têm raízes históricas. O Sertão é um local em que as chuvas são escassas e o incentivo político e econômico é mais escasso ainda. Para Kalline Flávia Silva de Lira (2018, p. 71-72), em um texto no qual trata sobre a mulher do Sertão como “mulher-macho, sim sinhô”.

[...] O imaginário popular é de uma mulher castigada pela seca e com muitos (as) filhos (as). As primeiras imagens remetem à dificuldade do acesso à água, mostram as mulheres e seus/suas filhos/as e na lavoura, ou ainda apresentam mulheres idosas ou com trajes de cangaceiras.

Podemos dizer que esses indivíduos precisaram se adequar a uma realidade pouco amistosa, uma realidade que os forçou a serem brutos e não dá “braço mole” para o trabalho, mesmo sendo mulher, o que costumam apelidar de sexo frágil.

Podemos relacionar as características adquiridas pelos indivíduos do Sertão nordestino com os indivíduos escravizados, uma vez que não se tinha distinção de homens e mulheres

para a lida do campo. Conforme Angela Davis (2016, p. 25): “A maioria das meninas e das mulheres, assim como a maioria dos meninos e dos homens, trabalhava pesado na lavoura do amanhecer ao pôr do sol”.

Essa realidade descrita pela autora acerca do escravismo estadunidense também esteve presente no Sertão nordestino, onde mulheres e homens do campo de cedo levavam os meninos e meninas às suas atividades laborais. Lá, eles e elas eram ensinados a acompanhar os pais para aprender a lidar com os animais e o cuidado com a terra para as plantações.

A realidade a qual estavam submetidos os tornava masculinizados, não por gosto, mas por necessidade. São indivíduos fortes (Cunha, 1984) e heróicos, pois conseguiram sobreviver a inúmeras dificuldades. Mas tal estrutura acabou por contribuir para um machismo atrelado tanto a homens quanto a mulheres, pois no Sertão nordestino o machismo não é alimentado e praticado apenas pelos homens, mas, em grande medida, também pelas mulheres como algo natural. E isso se eterniza, afinal, são elas que educam meninos e meninas, perpetuando os papéis destinados aos sexos masculinos e femininos (Bourdieu, 2020).

Exposto isso, a seção pretende trabalhar a força da cultura nordestina e sua influência nas temáticas de gênero e sexualidade, analisando a problematização das temáticas e a forma como ela se repassa culturalmente e socialmente na vida de mulheres e homens e o que essas influências possibilitam aos indivíduos marginalizados.

2.1 Gênero e sexualidade

O discurso de gênero foi intensificado com o movimento feminista em meados de 1970. A menção a homens ou mulheres com o termo gênero não era utilizado, e sim a denominação sexo masculino e sexo feminino. Em contextos históricos nos quais eram valorizados os chamados grandes homens – ricos, heterossexuais e brancos – e seus grandes feitos, o masculino é retratado como sendo o centro de tudo e de todos, sujeito caracterizado por ser ativo, sem a responsabilidade das atribuições do ambiente doméstico, estando à frente de outras atribuições como: as práticas econômicas, culturais, políticas, religiosas, ou como o provedor da família (Albuquerque, 2005).

Com o uso da terminologia gênero, frisava-se a imagem das mulheres. Segundo Del Priore (2001, p. 218): “Até o final do século XVIII, os filósofos se esforçaram para não abordar, de frente, a questão dos sexos”. Tinha um tabu no que se referia ao sexo, uma vez que a escrita advinha das condições culturais e sociais de cada pesquisador.

Conforme Michel De Certeau (1982, p. 56), o historiador narra segundo o seu “lugar socioeconômico, político e cultural”. Cada ambiente social tem suas normas e costumes, o que nos faz entender a ausência de informações e a forma como as mulheres estavam representadas na sociedade - e isso explica o modo como os historiadores foram historicizando conforme as normas expostas a eles, e a cultura e prática social em que estavam inseridos para construírem as narrativas das épocas nas quais viveram.

Nesse contexto, as mulheres não apareciam como um indivíduo importante, mas estavam presentes. No Sertão nordestino podemos destacar algumas mulheres que começaram a romper com tal silenciamento sobre elas. Com bravura e entre homens temos as mulheres que ingressaram no Cangaço. Entraram através “do uso da força, por rapto ou fuga”. Algumas delas adentravam ao ambiente do Cangaço por escolha, como é o caso de Maria Bonita, primeira mulher a adentrar no Movimento, e outras em decorrência de abusos e violência doméstica. Mulheres como: Maria Bonita, Dulce, Doninha, Mariquinha, entre outras, apresentam diferentes motivos para ingressar no Cangaço (Lira, 2018).

A figura mais conhecida é a de Maria Bonita, mulher que largou seu marido para ser companheira de Lampião. Há quem diga que ela era ainda mais valente que ele. E, assim, passou a integrar o grupo mais perigoso da história do Brasil (Lira, 2018, p.72).

Também cabe mencionar as mulheres do campo, as tantas Marias, mães, filhas, domésticas e esposas, que laboravam no campo e não tinham seus direitos trabalhistas atendidos. Por serem chefes de família na ausência dos maridos, e resalto aqui, a figura da minha avó, por sua bravura e força, ao criar seus 14 filhos sem o apoio do seu esposo, uma vez que ele foi vítima de uma emboscada e acabou morrendo, deixando-a com a responsabilidade de educar e sustentar a família. E em nome de tantas mulheres que foram silenciadas e mortas por lutarem por melhores condições de trabalho, a exemplo de Margarida Alves, grande símbolo de luta e resistência.

Margarida Alves nasceu em Alagoa Grande, Paraíba. Ela quebrou paradigmas de mulher camponesa presa ao lar para o trabalho do campo e adentrou no cenário político como líder do sindicato dos trabalhadores rurais, transição de papéis incomum no Sertão nordestino (Brasil, online, 2021).

Sabemos que predomina na cultura nordestina a valorização do masculino (do falo). Então, nesse cenário, considerar a mulher-macho por sua força e resistência é até aceitável, mas ver essa mulher se ausentar dos cuidados do lar e se dedicar a tarefas fora de casa e, mais ainda no âmbito político, é **incomodante** para a cultura nordestina (Albuquerque, 2013).

A figura de uma mulher como líder de trabalhadores e trabalhadoras gerou incômodo aos indivíduos do gênero masculino. A trajetória de Margarida foi marcada por constantes ameaças e atritos políticos. Ela teve sua vida interrompida bruscamente em 12 de agosto de 1983. Foi morta em frente à família com um tiro de espingarda. Ela era a voz feminina defensora dos direitos das trabalhadoras e trabalhadores agrários, e durante “os 12 anos em que esteve à frente da presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande, lutou contra a violência no campo, pelo fim da exploração dos camponeses e pela reforma agrária” (Brasil, online, 2021).

Mas deixou seus legados. O nome Margarida serve de inspiração para muitas camponesas. Sua força e resistência permanecem presentes e são compartilhadas com “A marcha das Margaridas”:

O movimento começou em 2000, com a participação de aproximadamente 20 mil mulheres. Desde então, a cada quatro anos, elas voltam a se reunir nas ruas de Brasília para cobrar políticas públicas voltadas às mulheres camponesas. A última edição, que ocorreu em 2019, contou com a participação de 100 mil mulheres de diversas regiões do país (Brasil, online, 2021).

O movimento tem discutido: relações “igualitárias pautadas nos valores da ética, da solidariedade, da reciprocidade e respeito à natureza” (Brasil, online, 2021). A luta de Margarida virou uma luta coletiva que vem sendo levada adiante por tantas mulheres camponesas que cansaram dos maus tratos e das condições insalubres a que eram sujeitadas, tendo como lema: “É melhor morrer na luta do que morrer de fome”.

Na área da medicina temos Nise da Silveira, alagoana, renomada médica psiquiatra brasileira. Ela foi à única mulher entre 157 homens da turma do curso de medicina na Bahia de 1926 a 1931. E Jaqueline Goes de Jesus, uma biomédica e pesquisadora brasileira negra nascida em Fortaleza, Ceará, que além de ter renomados artigos científicos publicados em diversas revistas, ficou conhecida pelo público brasileiro ao coordenar “a equipe responsável pela sequenciação genética do vírus SARS-CoV-2 apenas 48 horas após a confirmação do primeiro caso de COVID-19 no Brasil” (Brasil, 2023, online).

No quesito violência, a mulher que quebrou o silêncio dos maus tratos sofridos pelo marido foi Maria da Penha Maia Fernandes, farmacêutica, nascida em Fortaleza, Ceará. Maria da Penha lutou por 19 anos e seis meses para que seu agressor fosse condenado. Em sua homenagem, foi criada a Lei nº 11.340, que leva o nome dela. A lei foi criada para proteger mulheres vítimas de violência doméstica.

Já na academia, a primeira mulher a possuir uma cadeira na Academia Brasileira de Letras foi a cearense Rachel de Queiroz, em 1977. Ela foi pioneira na literatura brasileira, atuando como: escritora, jornalista, tradutora e dramaturga.

Teve seu primeiro romance publicado aos dezenove anos, entre a infância e o golpe de 1964. Rachel de Queiroz foi uma das poucas escritoras mulheres a participar do círculo modernista de seu estado de origem e do grupo regionalista dos anos 1930 (Guerellus, 2016, p. 61).

Dentre outras mulheres que adentraram na vida acadêmica, que apesar de não serem do campo, e por isso terem outras oportunidades, sabemos que ainda enfrentam silenciamento e dificuldades (econômica, familiar e política) para estarem presentes em um ambiente que antes só era possível enxergar a figura masculina, a figura branca e heteronormativa.

Mulheres como estas impulsionam e dão representatividade a outras mulheres do campo, uma vez que, para aquelas só estavam disponíveis as tarefas laborais do lar, casar e gerar filhos. Ver uma mulher se situando em um espaço que antes não a cabia pode ser uma inspiração, um caminho que dá início a resistência no cotidiano das relações interpessoais.

Cada luta e cada espaço preenchido, independentemente da classe social, da raça e da cor, é uma vitória a ser prestigiada por mulheres, apesar das dificuldades, pois sabemos que cada uma passa por distintas dificuldades, no entanto, o espaço vai sendo visibilizado como algo possível (Davis, 2016).

E por ser muito presente neste trabalho a “mulher-macho”, não podemos deixar o futebol fora dessa quebra de silenciamento. Prática esportiva que atrai olhares de homens e mulheres, mas que é caracterizado como um esporte masculino. Mas a alagoana Marta Vieira da Silva, apelidada de “mulher-macho”, vem quebrando esse silenciamento e criando fragmentos na cultura do futebol ser praticado apenas por homens (Januário, 2017).

No entanto, o futebol feminino ainda é desvalorizado e são poucos os investimentos financeiros e simbólicos dirigidos a ele, a olhar pela divulgação da copa masculina e feminina. Para Soraya Barreto Januário. (2017, p. 29-30):

As masculinidades e as feminilidades são construídas simultaneamente em dois campos relativos às relações de poder: nas relações de homem com mulheres (desigualdade de gênero) e também nas relações dos homens com outros homens (desigualdades baseadas em raça, etnicidade, sexualidade). E, por esses fatores, as características impostas ao feminino estiveram tão distantes de arenas esportivas como a do futebol. Delimitar certos ambientes como impróprios para as mulheres é um claro mecanismo de disciplina, coerção e poder.

No entanto, a alagoana Marta vem possibilitando ao futebol feminino brasileiro um incentivo à prática do esporte pelas meninas, apesar de não serem enxergadas com o mesmo valor. A Marta é jogadora da seleção brasileira e tem uma carreira construída com várias premiações, decorrida de seus esforços e habilidades com a forma de jogar futebol. Ela foi:

Cinco vezes eleita a melhor do mundo pela FIFA, artilheira do Mundial Feminino com 15 gols, maior artilheira da seleção brasileira (masculina e feminina) com 100 gols e ídola no meio futebolístico. Apesar de todo o foco relacionado ao futebol feminino ser em torno dela, a jogadora não chega nem perto de ter o reconhecimento e apoio de um jogador em ascensão no futebol masculino (Januário, 2017, p.35).

Assim, podemos dizer que há figuras femininas no Sertão nordestino que contribuíram e contribuem para história, uma história que não tem apenas personagens masculinos, mas que registra personagens femininas que fizeram e vêm fazendo história que quebra com as práticas culturais e sociais de um espaço ocupado e destacado apenas por homens.

Quando volta-se ao passado não é possível enxergar a figura das mulheres, pois não estavam sendo mencionadas nem sendo descritos os seus feitos, deixando um silenciamento ou um espaço secundarizado para o protagonismo feminino na historiografia.

Pois, priorizavam-se determinados sujeitos. Dessa forma, os termos gênero e sexualidade foram por muito tempo - e ainda são - silenciados como forma de obter controle e rotulagem dos indivíduos. Logo, quando se analisam os conteúdos da disciplina História, observa-se as civilizações e a forma como elas estavam estruturadas para manterem-se no poder, para obterem domínio sobre outros povos e sobre novos lugares. Para Maria Cristina Dantas Pina, Edinalva Padre Aguiar e Valter Guimarães Soares:

Tanto as pesquisas que tratam de conceitos epistemológicos, quanto as que têm como objeto o conhecimento de estudantes a respeito de temas/conceitos substantivos da História, apresentam discussões teóricas sobre esses conceitos e sua importância para o desenvolvimento do pensamento histórico e da consciência histórica de crianças e jovens, objetivando evidenciar e problematizar como eles e elas têm aprendido a História ensinada e como relacionam esse saber à vida prática. Além disso, tomam como mote aspectos da cultura juvenil, currículo em sua forma prescrita e vivida, história local e fontes históricas (Pina; Aguiar; Soares, 2023, p. 8).

Recortes temáticos como: as guerras, as cruzadas, as revoltas, as colonizações, a comercialização de escravos, bem como a história do lugar de origem de cada povo, em especial a história o povo da região que habita os indivíduos que estão em formação, com ênfase nos costumes e culturas que perpassam gerações e se presencia no cotidiano, assim,

acabam resgatando memórias e práticas culturais que se fazem presentes nos dias de hoje. Conforme Maria Cristina, Edinalva e Valter, tais conteúdos no ensino de História reforçam “também a ideia de que a história não se trata apenas do passado, mas da articulação passado, presente e futuro, o que está de acordo com as características estruturais do pensamento humano” (Pina; Aguiar; Soares; 2023, p.59).

Tudo isso é presente nos conteúdos de História e mostra-nos as inúmeras camadas da sociedade, suas raízes, suas matrizes ideológicas, os discursos, as práticas culturais, a política e a religião. Para Zarbato (2015, p. 50) “as relações de gênero e sua fundamentação nas ações históricas, impulsionando as discussões sobre o aprofundamento das identidades e subjetividades de homens e mulheres num processo múltiplo, complexo, heterogêneo”. São temas poderosos que tendem a relatar e problematizar realidades distintas, bem como, a forma como historiadores e historiadoras historicizam sobre a construção social e cultura de homens e mulheres. Como problematiza Fonseca:

O estudo do ensino de História pode esclarecer muito mais do que se imagina sobre as questões que envolvem o trabalho de historiadores e de professores, questões que vêm se acumulando nos cantos das salas de aulas, que atropelam o caminho desses profissionais e que nem sempre podem ser respondidas pela observação direta e pela reflexão sobre o fazer cotidiano (Fonseca, 2003, p. 7).

O ensino de História, assim como das demais disciplinas, trabalha com as imposições que são feitas aos indivíduos. Independentemente de serem crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos, as pessoas trazem consigo uma bagagem de conhecimentos que foram adquiridos ao longo de suas vidas. A esses sujeitos são ensinadas as normas e as regras da sociedade: como se comportar, se vestir, quem deve respeitar, qual crença seguir, dentre outros, conforme as práticas culturais de cada um. Logo, esses devem ser os objetos de estudo. A História deve se debruçar sobre as relações humanas e a forma como a sociedade foi e vem sendo construída; ela possibilita compreender os comportamentos humanos e como esses comportamentos interferem no ambiente escolar.

Pois, por muito tempo a historiografia tradicional continha narrativas referindo-se exclusivamente ao sexo masculino. Em que, utilizava-se da palavra “homem” com sentido universal, ficando subentendido tanto o homem como a mulher, o personagem principal da historiografia acabava sendo apenas o sujeito masculino. Contudo, esse modo de referência a um único sujeito como o todo não estava dando visibilidade a todos os sujeitos. Categorias como “mulher”, “mulheres” são questões com subjetividades distintas, ou seja, lutas,

realidades, desejos, sonhos, sexualidades e identidades de gêneros, trabalhos e rotinas totalmente diferentes umas das outras.

Assim, a escrita sobre a mulher na historiografia pode ser vista como uma escrita lenta, uma vez que antes não se tinha sua imagem descrita como um sujeito importante para as narrativas, ou seja, um sujeito silenciado por não ter narrativas exclusivas sobre ele, trazendo consigo, poucas fontes ao sujeito mulheres na historiografia. Para Maria Izilda Matos:

A produção historiográfica sobre o feminino, no correr dos anos 1980, incorporou abordagens variadas, focalizando aspectos diferenciados. No âmbito da temática do trabalho, além de resgatar o cotidiano fabril, lutas e greves, ação-exclusão nos espaços dos sindicatos, procurou-se recuperar as múltiplas estratégias e resistências criadas e recriadas no cotidiano. Contribuindo para dar luz e voz às mulheres no passado, focalizaram-se as relações entre público e privado, social e íntimo, demográfico e político, destacando o papel das mulheres na família, casamento, maternidade, sexualidade e as questões da prostituição (Matos, 2013, p.6-7).

Logo, o processo da escrita sobre a mulher na História começa por degraus. O primeiro degrau tende a rastrear as poucas fontes referentes à mulher, e resgatar suas histórias que, de início, não atenderam a todas as particularidades da categoria mulher, mas já deu encaminhamento a um sujeito que antes não estava sendo observado.

Alexandra Kolontai (2021, p. 43-44), na obra “A nova mulher e a moral sexual”, observa que “Não há uma só nação, um só povo em que a questão das relações entre os sexos não adquira a cada dia um caráter mais violento e doloroso”, pois batalhas deixam feridas, oprimem um lado ou outro para conseguir exercer seu poder na forma como se relacionam, fazendo uso de práticas e atos conservadores.

A ideia de controle, com base no ato sexual, como problematiza Bourdieu (2020), em que o homem tende a dominar, deixa a mulher submissa a ele, incapaz de ficar no controle. O dominar refere-se ao estar por cima, trazendo a imagem de dominação do ato sexual aos papéis sociais em que o homem também tende a dominar. A depender dos espaços que ocupam a diferenciação no tratamento para com elas deixam-nas realmente por baixo.

Essas situações encontram-se presentes nos dias de hoje, no momento em que mulheres tendem a permanecer em um relacionamento por medo do parceiro, quando a voz aceita é apenas a voz masculina, quando mulheres ganham menos que os homens fazendo o mesmo trabalho que eles, na forma de selecionar um perfil de mulher para casar e outro para curtir. Além das situações elencadas, temos o espaço político, que quando ocupado por

mulheres, a exemplo da ex-presidenta da República, Dilma Rousseff⁶, e demais mulheres que fazem parte desse ambiente, elas foram e são tratadas com desdém, não são respeitadas, não é dado valor ao que pensam e falam exatamente por estarem em um espaço de poder tradicionalmente ocupado apenas por homens. Conforme destaca Del Priore:

[...] Por não possuírem razão, as mulheres seriam dotadas de paixões desenfreadas; paixões, tal como a razão, sem limites. Daí a educação moral que, de Fénelon a Rousseau, alimentará o discurso sobre as mulheres; uma educação moral que, segundo estes autores, as afastaria do acesso ao saber e do exercício de sua razão. Educação que imporá um limite à vontade, sem freios, da criatura insatisfeita que era a mulher (Del Priore, 2001, p. 219).

A linguagem unicamente da palavra “homem” nos escritos historiográficos e também literários, traduzindo-se como sendo referente tanto ao homem como à mulher, enfatiza uma ideia de que a mulher não estava presente na historiografia, constando nas fontes referenciais apenas o sujeito masculino. A cultura nos seus muitos costumes expõe esse tratamento ao gênero feminino como natural.

Pode-se dizer que o termo gênero se referindo a homens e mulheres com base no sexo emana da cultura, uma vez que somos culturalmente criados para sermos controlados de alguma forma e, conseqüentemente, transmitir esse controle às próximas gerações. O gênero é uma construção social que designa os papéis pertencentes a homens e mulheres (Scott, 1995). Ou como problematiza Butler (2003, p. 26):

[...] Em algumas explicações, a idéia [sic] de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados de gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino.

A cultura tem poder sobre os corpos. Somos criados e ensinados a sermos homens e a sermos mulheres, a termos papéis distintos. Essa lógica de dominação, que é exercida sobre o homem e a mulher, tanto é de conhecimento das mulheres como é de conhecimento dos homens. Começando desde o momento, que é identificado pela genitália – pênis/homem,

⁶ Dilma Vana Rousseff nasceu em 14 de dezembro de 1947, na cidade de Belo Horizonte (MG). Iniciou sua vida política aos 16 anos – período da ditadura militar –, sendo perseguida e presa por quase três anos. Depois de ficar livre continuou seus estudos e sua militância política até vir a ser a primeira mulher a tornar-se Presidenta da República Federativa do Brasil, em 31 de outubro de 2010, aos 63 anos de idade, sendo eleita com quase 56 milhões de votos, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT). Mas, em maio de 2016, no segundo mandato, ela sofreu um golpe parlamentar e perdeu o cargo de Presidenta da República, em parte, por ser uma mulher e ocupar o cargo mais alto da política brasileira (Brasil, 2023, online).

vulva/mulher –, somos localizados nos lugares que competem ao sexo masculino e ao sexo feminino. Isso pode variar de civilizações, pois cada sociedade tem suas práticas culturais. Mas, em geral, são inseridos no desenvolvimento dos sujeitos os costumes e regras do ambiente no qual vivem homens e mulheres, o lugar que é dado ao homem e a mulher. Ambos têm conhecimento, são ensinados a saber seu espaço e a perpetuar o que lhes foi ensinado.

Segundo Beauvoir (1970, p. 9): “Se a função da fêmea não basta para definir a mulher,” quando nos dirigimos à fêmea da espécie, estaríamos remetendo-nos também ao reino animal em que a função dela fica propícia à reprodução. Continua a autora (1970, p. 9): “se nos recusamos também explicá-la pelo ‘eterno feminino’ e se, no entanto, admitimos, ainda que provisoriamente, que há mulheres na terra, teremos que formular a pergunta: que é uma mulher?”.

Seria esse ser, que é a fêmea do macho, com sua existência voltada apenas para a reprodução da espécie? Podemos dizer que esse ser, além de ser a fêmea, espécie capaz de gerar vida, mas também de gerar sua própria autonomia, classifica-se como dona de si, ser visto não só como o sujeito reprodutor, mas como participante ativa da construção da sociedade, não sendo classificada apenas como uma mera reprodutora da espécie (Beauvoir, 1970, p. 10).

O termo mulher nas abordagens historiográficas vem aparecer em 1980 (Matos, 2013). Mas, já era problematizado pelo movimento feminista em meados de 1910, pois, a mulher era vista apenas como objeto sexual e a sua função de procriar, valorizando-se a imagem da maternidade, o papel de ser mãe, o que não é muito diferente das mulheres negras estadunidenses citadas por Angela Daves, uma vez que elas eram apenas objetos de reprodução para comercialização de escravos: “Uma vez que as escravas eram classificadas como ‘reprodutoras’, e não como ‘mães’, suas crianças poderiam ser vendidas e enviadas para longe, como bezerros separados das vacas” (Davis, 2016, p. 26).

Essa cultura ainda está enraizada: a de que cabe às mulheres serem apenas as “reprodutoras”, pois não é incomum ouvir relatos de mulheres no município de Senador Rui Palmeira sobre seu dever de ser mãe. Não lhes é perguntado o que fazem ou o que estudam, ou suas ambições. A pergunta instigante é sempre: “Já é casada?” Se for casada perguntam sobre os filhos. Se não: “Tem namorado?”. Tais perguntas são feitas na maioria das vezes por mulheres. A vida sexual das mulheres foi e é posta sempre em debate (Federici, 2017; Kolontai, 2021).

Essa divisão entre sexos, como argumenta Bourdieu (2020): “é vista como o que há de mais natural na ordem social”, ou seja, está tão ideologicamente traçada no berço da

sociedade que é natural – para alguns – ter uma divisão entre os sexos, a divisão social dos papéis atribuídos a homens e mulheres. Contudo, a historiografia e a própria vida em sociedade passaram e vêm passando por mudanças. A história que nos serve não representa apenas um sujeito, mas dois: o “homem” e a “mulher” e suas subjetividades.

O gênero e a sexualidade são influenciados e construídos tanto socialmente como culturalmente. Podemos dizer que a sexualidade já é posta em pauta ao sujeito homem/mulher devido aos seus comportamentos. Segundo Foucault (2021, p. 41), na obra **História da sexualidade**: “Os séculos XIX e XX foram, antes de mais nada, a idade da multiplicação: uma dispersão de sexualidades, um reforço de suas formas absurdas, uma implantação múltipla das “perversões”. O autor (2021, p. 41) utiliza a palavra perversões para designar uma época “iniciadora de heterogeneidades sexuais”, ou seja, as mais diferentes práticas sexuais.

Com o surgimento de diferentes práticas sexuais, tanto de homens quanto de mulheres - e nas mais diferentes idades -, sendo a sexualidade a emanção dos desejos – que ocorre independente do gênero – tais “perversões” não são bem-vistas por irem contra normas estabelecidas “do direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil” (Foucault, 2021, p. 41), tendo suas regras fincadas na proibição de determinadas práticas sexuais/controlar os desejos.

Em parte, a religião – especialmente a de matriz cristã no Ocidente – interfere na forma como os sujeitos devem se comportar. Ela exerce um forte poder sobre um conjunto de práticas culturais cotidianas. Conforme problematiza Silvia Federici:

Desde tempos muito antigos (depois que o cristianismo se tornou a religião estatal no século IV), o clero reconheceu o poder que o desejo sexual conferia às mulheres sobre os homens e tentou persistentemente exorcizá-lo, identificando o sagrado com a prática de evitar as mulheres e o sexo. Expulsar as mulheres de qualquer momento da liturgia e do ministério dos sacramentos; tentar roubar os poderes mágicos das mulheres de dar vida ao adotar trajes femininos; e fazer da sexualidade um objeto de vergonha — esses foram os meios pelos quais uma casta patriarcal tentou quebrar o poder das mulheres e de sua atração erótica (Federici, 2017, p. 80).

A submissão das mulheres aos homens não é remetida apenas ao ato sexual (Bourdieu, 2020), mas a normas machistas e opressoras que recaem sobre elas mediante as raízes do patriarcado. Por serem reprimidas, quando fogem ou tentam fugir dessas repressões, são tidas como loucas, atrapalhadas e, até mesmo, bruxas. As últimas eram chamadas assim, no século XV, por serem mulheres que exerciam suas sabedorias; aquelas que não tinham medo de fazer o que desejavam pela liberdade de tomar suas próprias decisões, mesmo sendo contrárias às normas da época (Bourdieu, 2020; Federici, 2017).

Como problematiza Federici (2017), as doutrinas sexuais dos hereges representavam uma ameaça para a ortodoxia e, com base nisso, a igreja elaborava medidas para estabelecer um controle sobre o matrimônio e a sexualidade, sendo ensinado às mulheres que elas devem se conter e se guardar apenas para o marido, uma vez que o corpo delas é visto como um corpo destinado à procriação e não para satisfazer os desejos individuais. Esse argumento também é utilizado por grupos religiosos que não aceitam a união de pessoas do mesmo sexo sob a alegação de que não podendo gerar filhos, tratar-se-ia de uma união pecaminosa.

O corpo não é submetido apenas ao gênero e à sexualidade, mas à cultura e à linguagem que ela produz, tanto ela, quanto as instituições religiosas, familiares e educacionais todas são construções culturais. O corpo é produzido conforme os interesses da sociedade, das religiões, das famílias, da educação, e quando um corpo é formulado, e ao longo dessa formulação o sujeito responsável pelo corpo decide ter o controle das suas próprias características, **cortando as correntes** que o prende e as regras estabelecidas a ele, esse sujeito não é mais bem visto, passa a ser um sujeito criticado, questionado por sua recusa a permanecer na bolha das boas regras, sendo, por vezes, agredido por agir e pensar diferente dos demais.

Essa proibição/repressão sobre os corpos ainda vigora sobre as mulheres, pois é estruturada a ideia de que elas estejam dentro do lar, do ambiente doméstico. Também as mulheres são ensinadas a reprimir seus desejos e a se sentirem realmente indefesas e incapazes de fazerem tarefas/trabalhos que são ditos como “masculinos”. Conforme Bourdieu (2020, p.24):

[...] a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estreita das atividades atribuídas a cada um dos sexos.

Em outras palavras: a sociedade constrói o corpo e as funções que cabem a ele executar. Assim, as mulheres que optam por trabalhos considerados masculinos nem sempre são vistas, pois “O trabalho delas sempre é desqualificado na concepção do social, masculinidade” (Bourdieu, 2020, p. 75), tendo apenas como valor superior, o trabalho masculino. A inferioridade entre o homem e a mulher é algo que é construído cultural e ideologicamente, quando se determinam tarefas e comportamentos que ficam destinados ao masculino e ao feminino.

Assim, segundo Bourdieu (2020, p. 26): “A diferença biológica, entre os sexos, [...] pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho” pelo ponto de vista do poder, o desejo por ter o controle de tudo, de dominar e ter os sujeitos que se submetem as suas vontades. Uma das características do poder é o controle/aprisionamento, senão, qual a necessidade de definir o que é cabível com práticas sociais aos homens e as mulheres? Não seria mais fácil tratá-los como seres humanos, sem colocar tanta pressão em seu sexo?

De fato, a religião exercia e ainda exerce nos dias de hoje um poder sobre o modo de nos comportarmos. Entre as normas comportamentais, as práticas sexuais têm lugar privilegiado: liberdade ao homem e submissão da mulher a ele e ao matrimônio. Como observa Federici (2017), as doutrinas sexuais dos hereges representavam uma ameaça para a ortodoxia e, com base nisso, a Igreja, no período medieval, elaborava medidas para estabelecer um controle sobre o matrimônio e a sexualidade.

Tentava e ainda tenta reprimir em seus ensinamentos os desejos sexuais das mulheres. Podemos dizer que, de certa forma, ela passava a linguagem de que não era certo nem aceitável que a mulher conhecesse os prazeres sexuais antes do matrimônio, que as mulheres deveriam se conter. Assim, conforme apontado por Federici (2017) e já mencionado nesse trabalho, o clero reconheceu o poder que o desejo sexual conferia às mulheres sobre os homens e tentou persistentemente exorcizá-las, identificando o sagrado com a prática de evitar as mulheres e o sexo (Federici, 2017).

Quando paramos para analisar o contexto histórico e cultural no qual estavam situados as mulheres e os homens, iremos perceber as funções às quais estavam designadas e os papéis que iriam ocupar na sociedade. O poder simbólico é exercido perante as mulheres de forma tão figurada que elas acabam nem percebendo que estão sendo dominadas no que diz respeito à exclusão dos espaços sociais, dos lugares públicos, pois a dominação masculina também tenta impor formas que fazem com que as mulheres sejam responsabilizadas por suas próprias opressões e, como destaca Bourdieu (2020, p. 71-72):

Lembrar os traços que a dominação imprime perduravelmente nos corpos e os efeitos que ela exerce através deles não significa dar armas a essa maneira, particularmente viciosa, de ratificar a dominação que consiste em atribuir às mulheres a responsabilidade de sua própria opressão, sugerindo, como já se fez algumas vezes, que elas *escolhem* [sic] adotar práticas submissas (“as mulheres são seus piores inimigos”) ou mesmo que elas gostam dessa dominação, que elas “se deleitam” com os tratamentos que lhes são infligidos, devido a uma espécie de masoquismo constitutivo de sua natureza. Pelo contrário, é preciso assinalar não só que as tendências à “submissão” dadas por vezes como pretexto para “culpar a vítima” [...].

A sexualidade passa a ser usada como discurso que tende a inibir a livre sexualidade dos sujeitos. Foucault (2021) trabalha a sexualidade em uma perspectiva de normas e leis que são criadas por instituições que demandam dela discursos controladores e poder posto à sexualidade de homens e de mulheres, sendo aplicados com mais intensidades ao sexo feminino. É, pois, esta perspectiva de sexualidade que será exposta no decorrer dessa pesquisa: a forma como instituições demandam controle e produzem inúmeros discursos que invadem a sexualidade e o bem-estar dos sujeitos com suas políticas conservadoras, focadas em uma moral sexual conjugal de teor reprodutivo. Assim, destaca o autor (2021, p. 36):

Através de tais discursos multiplicaram-se as condenações judiciais das perversões menores, anexou-se a irregularidade sexual à doença mental; da infância à velhice foi definida uma norma do desenvolvimento sexual e cuidadosamente caracterizados todos os desvios possíveis; organizaram-se controles pedagógicos e tratamentos médicos; em torno das mínimas fantasias, os moralistas e, também e sobretudo, os médicos, trouxeram à baila todo o vocabulário enfático da abominação: isso não equivaleria a buscar meios de reabsorver em proveito de uma sexualidade centrada na genitalidade tantos prazeres sem fruto? Toda esta atenção loquaz com que nos alvoroçamos em torno da sexualidade, há dois ou três séculos, não estaria ordenada em função de uma preocupação elementar: assegurar o povoamento, reproduzir a força de trabalho, reproduzir a forma das relações sociais; em suma, proporcionar uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora?

Como observa-se na citação acima, o filósofo Michel Foucault destaca a forma como a sexualidade é inserida em debates, as incompreensões tidas sobre ela e os discursos estipulados a respeito da sexualidade humana e seus prazeres escondidos do conhecimento do próprio sujeito – nesse caso, as mulheres –, passando a sexualidade a ser um assunto de instituições rodeado por leis que tendiam a reprimir as práticas de seus desejos subjetivos. Foucault (2021), na trilogia intitulada **História da Sexualidade**⁷ busca explicar a construção do sujeito e a forma como a sexualidade é encarada por instituições religiosas, familiares, educacionais e pelo Estado, todas elas exercendo poder sobre o corpo e o sexo.

2.2 Gênero e sexualidade como construções sociais e culturais

⁷ A obra é composta pelos volumes: 1- A vontade de saber; 2- O uso dos prazeres e 3- O cuidado de si.

Como mencionado anteriormente, o gênero é uma construção social e cultural imposta ao corpo masculino e feminino (Scott, 1995). O gênero e a sexualidade dão forma a ambos: homem, nome dado ao sujeito que nasce com pênis, e mulher, nome dado ao sujeito que nasce com vulva. A sexualidade diz respeito às variadas mudanças empregadas aos corpos: o modo como os sujeitos gesticulam, se comportam, como andam, falam, os mais variados gestos que são presentes nos corpos, caracterizando os sujeitos como homens ou como mulheres. Tais características os marcam na sociedade e os colocam como seres diferentes quando não reproduzem os papéis e comportamentos estipulados pela sociedade e pela cultura (Foucault, 1979; Barros, 2016).

Por que se criam tantos termos? A resposta é que, com o controle se tem poder; com o poder o sujeito se torna apto a controlar outros sujeitos e fortalecer o próprio ego, e sem o poder, não haveria controle e todos compartilhariam do mesmo *status*.

O normal deveria ser o respeito mútuo entre todos. No entanto, as desigualdades permeiam o mundo, as relações humanas são movidas por interesses, pelo alcance de privilégios, por poder. Entende-se que o controle é presente em todo sujeito, somos controlados, mas também exercemos o controle de alguma forma e obtemos o controle sobre algo ou alguém, o que resulta em situações desiguais (Barros, 2016).

O que seria a cultura se não uma variante do poder, que se mescla com a educação como uma forma de controlar pessoas, grupos, comunidades e até a sociedade? Os costumes prendem as pessoas quase que imperceptivelmente, ou seja, por vezes não percebemos o controle, tendo em vista que ele é algo que ocorre sutilmente. Imaginemo-nos educando uma criança, ou ficando responsável por ela por alguns instantes. A reação é de controle: “Não mexa nisso!” “Não é assim que se fala!” “Não pode ir pra esse local!” “Não pode bater no seu irmão!”.

É uma situação historicamente construída pela sociedade, mas que serve para mostrar que o controle está nas relações mais simples e quase imperceptíveis. Claro que uma criança precisa de atenção. Mas, logo essa criança, a depender do que é transmitindo para ela, tentará aplicar esse controle sobre outra criança ou até mesmo sobre quem deu um comando de controle a ela.

Da mesma forma que comandos são exercidos sobre crianças, é sabido que as normas de gênero e sexualidade estão entrelaçadas ao desenvolvimento desses sujeitos, que se intensificam com o avanço da idade. Tratemos de gênero e sexualidade como sendo elementos indissociáveis. Sem a sexualidade não dá para abranger toda a temática de gênero, e sem gênero não dá para compreender as questões da sexualidade. Ambos precisam das

características do outro: as vontades, comportamentos e papéis que são características dadas para questionar o corpo, socializando-o e denominando-o como masculino ou feminino.

O corpo é uma matéria que a ela é dado um gênero masculino ou feminino, com comportamentos que classifiquem a forma aderida – homem/mulher –, sendo este corpo hétero, uma vez que ele precisa alimentar o círculo da criação de outros corpos. Discorrendo sobre o corpo, a historiadora Guacira Lopes Louro enfatiza que:

[...] Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (Louro, 2000a, p. 6).

Scott (1995) enfatiza que o gênero é uma construção social, demanda da sociedade o querer e o não querer de como trabalhar o ser homem e o ser mulher. O trabalho do ser homem e do ser mulher reflete que ambos são controlados. Trago o sujeito homem para análise, uma vez que o homem, no Sertão Alagoano, é reprimido quando se desprende das normas machistas, do patriarcado, do jeito rude e agressivo, distanciando-se do corpo construído para a cultura popular nordestina. O homem enquanto sujeito desprendido de toda a masculinidade historicamente criada e arraigada pela cultura nordestina de esculpir um sujeito macho “sem frescuras”. Quando falamos “frescuras”⁸ referimo-nos aqui aos comportamentos tipificados como afeminados.

Segundo Foucault (1979, p. 82), “[...] não é o consenso que faz surgir o corpo social, mas a materialidade do poder se exercendo sobre o próprio corpo dos indivíduos”. Assim, conforme o autor, é exercida uma pressão sobre o gênero masculino para que ele seja e demonstre ser um sujeito “macho”. Já conforme Ferreira (2016, p. 38), esse poder é presente no gênero feminino quando “naturalizava-se e perpetuava-se o discurso de poder e de dominação, no qual as mulheres deveriam ser submissas e participar somente do mundo privado”.

A sexualidade em si não está remetida apenas ao ato sexual e à orientação sexual, pois ela compete ao corpo indefinidos comportamentos e desejos, elementos esses que não se nomeiam apenas pela relação sexual, mas também pelo desejo da livre expressão corporal. O

⁸ É tido como normal ouvir no município de Senador Rui Palmeira alguns tratamentos a homossexuais como o “fresco”, por apresentar comportamentos diferentes, por demonstrar medos por coisas que os “machos” fazem sem nenhum problema.

ponto é que a sexualidade, assim como o gênero, trata de significados complexos. Segundo Bourdieu (2020, p. 21):

[...] A constituição da sexualidade enquanto tal (que encontra sua realização no erotismo) nos fez perder o senso da cosmologia sexualizada, que se enraíza em uma topologia sexual do corpo socializado, de seus movimentos e seus deslocamentos, imediatamente revestidos de significação social – o movimento para o alto sendo, por exemplo, associado ao masculino, como a ereção, ou a posição superior no ato sexual.

O que torna um homem menos homem e uma mulher menos mulher? Ou, o que faz um ser comparado ao outro, tipo: homem-mulher e mulher-homem? (Saffioti, 2015). A sexualidade demanda um conjunto de gestos, de comportamentos que independem do gênero. A sexualidade é curiosidade, é o anseio de descobrir os prazeres, de se descobrir. É por isso que Michel Foucault trata a sexualidade como um dispositivo para o sexo, que segundo ele:

[...] Vivemos todos, há muitos anos, no reino do príncipe Mangoggul: presa de uma imensa curiosidade pelo sexo, obstinados em questioná-lo, insaciáveis a ouvi-lo e ouvir falar nele, prontos a inventar todos os anéis mágicos que possam forçar sua discricção (Foucault, 2021, p. 85).

A sexualidade tem em si mecanismos incontroláveis, pois não se tem controle perante a curiosidade de saber. Tal curiosidade se aflora conforme o desenvolvimento de cada sujeito. Não obrigatoriamente só porque nasceu-se um sujeito do sexo feminino que ele esteja disposto e interessado a ser sensível e partilhar da ideia de ser mãe, a ter as habilidades zelosas **de uma mãe e mulher**, pois ser de fato mais homem ou mulher não interfere na sua orientação sexual. Assim, destaca José D' Assunção Barros (2016, p. 22):

Rigorosamente falando, ninguém é mais homem ou mais mulher do que um seu semelhante. Biologicamente, ou se é uma coisa, ou se é a outra, a ressaltar casos excepcionais como o hermafroditismo e alguns transgêneros, que podem trazer alguma polêmica. E, culturalmente, mesmo que devam ser necessariamente admitidas algumas outras categorias, tampouco se poderá dizer que um homem é mais homossexual do que outro, ou que uma mulher é mais lésbica do que outra.

Não podemos considerar gênero e sexualidade como sinônimos, do ponto de vista de espontaneidade pela curiosidade do saber, mas em relação às práticas sociais e culturais que são impostas aos dois, eles se correlacionam como sinônimos.

Para Scott (1995) o gênero é uma construção social e cultural em que se constrói papéis estipulados para homens e mulheres. Para Saffioti, o conceito trata de um “regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens”. Assim, o gênero, segundo ela, diz respeito a uma categoria histórica, em que se demanda muito estudo intelectual (Saffioti,

2015, p. 47), tendo em vista a hierarquia que foi posta ao sexo masculino, tornando-o dominado e gerando sobre os gêneros uma situação de violência que foi tradicionalmente incorporada aos papéis dados a homens e mulheres.

Já a filósofa Judith Butler faz uma relação de sexo e gênero. Para a autora:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos (Butler, 2003, p. 25).

Há sobre os corpos: o sexo biológico, os papéis de gêneros impostos de acordo com sexo biológico e a sexualidade quando se define quais comportamentos devem ser praticados e expressos. Que partindo da análise da cultura nordestina se remetem homens e mulheres como “cabra-macho”.

A expressão “cabra-macho”, muito frequente na região Nordeste, é atribuída ao sujeito masculino, ao homem rústico e forte. O historiador Durval Muniz de Albuquerque (2013), em sua obra **“Nordestino: invenção do “falo” - uma história do gênero masculino (1920-1940)”**, problematiza a construção do masculino no Nordeste, do homem forte e destemido arraigado na cultura popular nordestina. Segundo o autor (2013, p. 18): é uma “figura que vem sendo desenhada e redesenhada por uma vasta produção cultural”, tendo em vista que a identidade do gênero masculino é fortemente apregoada na cultura nordestina, uma região que “até as mulheres são macho”, tal como destaca Luiz Gonzaga em uma de suas músicas: “Paraíba masculina, mulher macho, sim senhor”.

A música foi feita em parceria com Humberto Teixeira, em 1946, para narrar o cenário político da época, retratando a força do estado da Paraíba, primeira unidade da federação a dar o passo para a revolução de 1930. A “muié macho, sim sinhô” é o estado da Paraíba. A caracterização se dá em decorrência da força da mulher do Sertão, uma vez que as mulheres são tidas como fortes em decorrência da lida diária e do cenário sertanejo, com longas secas e a necessidade de imigrar em busca de melhorias. Essa situação faz do ser nordestino, em especial as mulheres, esse indivíduo forte em decorrência do que delas é exigido. Pois, não se intimidam com os afazeres do campo: a agricultura, a pecuária, a lida diária e o criar dos filhos (Albuquerque, 2013).

Dizemos suposto reconhecimento porque as mulheres que contribuem para o masculino e são até masculinizadas, na verdade, são sobrecarregadas e desvalorizadas. Igualmente as mulheres negras escravas, que tiveram que se adequar a uma vida em que não

havia distinção do trabalho, mesmo grávidas estavam no campo, sujeitas ainda a abusos sexuais fato que também é presente na vida de mulheres do sertão nordestino (Davis, 2016).

São “mulheres-machos” porque a vida dura do Sertão as obriga a ser. Quando suportam o peso das inúmeras atividades do dia a dia e não reclamam de serem chamadas de mulher-macho. Mas, os “caba machos”, quando por vezes, ajudam, ou melhor, quando passam a dividir as tarefas domésticas com sua mulher – uma vez que ela o ajuda, ou divide com ele, na lida do campo – são chamados de mulherzinhas⁹ e se sentem ofendidos. Ao contrário das mulheres, as quais não se sentem ofendidas por serem chamadas de machos, pois não vão deixar de ser mulher por estarem sendo chamadas de macho, o homem crê na possibilidade segundo a qual, ao fazer atividades domésticas, perderá seu falo¹⁰ e tornar-se-á uma mulher (Albuquerque, 2013).

Podemos deduzir que a masculinidade do homem nordestino é algo frágil, embora essa fragilidade do homem como ser masculino não seja algo presente apenas na região Nordeste. Homens em geral sentem-se ofendidos quando comparados a mulheres, ou quando têm que fazer atividades que são classificadas como femininas. Isso advém de uma estrutura historicamente construída sob a ideia de papéis sociais masculinos e femininos. Mais do que isso: tem a ver com o poder sobre os indivíduos.

Sabe-se que essa prática de condenar e menosprezar os sujeitos que não seguem a linha heteronormativa é para manter a figura do “macho” sob o poder do falo, de dominar, e não de ser o dominado. Assim, o homem é preservado da figura afeminada, pois tal comparação ao feminino colocaria a figura masculina como impotente. Tais práticas inibem os sujeitos que se sentem diferentes dos que são tidos como normais – assim desenhados pela sociedade e pela cultura –, a permanecerem omissos aos desejos e às tarefas que realmente se sentem confortáveis a desenvolver, pois, sabe-se que o ser humano, homens e mulheres, desde o início não foi esse ser exclusivamente hétero/macho.

Logo, exige-se do homem ser contrário a tudo o que é considerado como características da mulher, cabendo a ele mostrar a figura de autoritário, não demonstrar meiguice, ser o todo corajoso e forte, nada de fugir de uma batalha ou demonstrar fraqueza, nada de ser o sujeito submisso perante a mulher.

⁹ A raiz machista segundo a qual o homem tem coisas de homem para fazer e mulheres têm as delas faz com que não somente homens chamem outros homens de mulherzinhas por estarem cumprindo com os deveres domésticos, mas também com que essa fala parta de outras mulheres.

¹⁰ A palavra “falo” refere-se a genitália masculina, responsável pela virilidade do macho. Sem o falo o homem não poderá ser chamado de macho.

2.3 Masculinidade e feminilidade

Pensemos em um corpo sem estereótipos, sem regras de comportamentos para com o sexo A – mulher – ou B – homem –, sem rótulos, deixando ele a critério da sua própria formulação de sujeito-corpo. Qual seria o tipo do sujeito? Um sujeito bruto ou sensível, agressivo ou carinhoso, amoroso ou insensível? As combinações tenderiam a ser inúmeras e, mesmo assim, não daria para prever o tipo de comportamento de determinado sujeito. Mas, ao definir papéis e comportamentos para ambos, isso se torna possível. Pode-se dizer que teria como definir esse sujeito, a julgar o modo pelo qual a sociedade e a cultura agem perante o corpo.

A masculinidade sobrepõe-se à feminilidade não somente na região Nordeste, mas nela são atribuídos aos sujeitos socialmente valorizados adjetivos como: másculo, forte, bruto, ignorante, ou seja, trata-se de um sujeito sem espaço para delicadeza. Essas mesmas características, por sua vez, também são atribuídas às mulheres nordestinas que sempre estão ao lado dos seus parceiros e realizando árduas tarefas, atribuindo-se a masculinidade não somente aos homens, uma vez que ela estaria presente entre todos os sujeitos.

Assim, a forte presença da masculinidade na região Nordeste acaba por inibir a presença da feminilidade nos sujeitos dessa região, uma vez que, sob o olhar de determinados sujeitos, a feminilidade é vista como uma ameaça ao sujeito másculo, forte, o sujeito raiz da região nordestina, enquanto a masculinidade presente em mulheres nordestinas é vista como uma representação da força, da resistência a violência da precariedade econômica e a alienação política e cultural sofrida nas práticas da discriminação entre os gêneros.

É uma visão utilizada para o trabalho manual. Quanto à orientação sexual da mulher-macho, a lesbianidade, essa é vista com desprezo, devido à vivência de uma sexualidade livre, sem rótulos (Foucault, 2021; Albuquerque, 2013).

No município de Senador Rui Palmeira, os indivíduos tipificados como afeminados não são submetidos à agressão física como forma de recusa à sua existência, pois não encontramos relatos nos sites que noticiam os casos de violência ocorridos no município. Porém, a violência psicológica está presente em seu cotidiano através da pressão de seus familiares e dos demais sujeitos da comunidade e das piadinhas e olhares tortos e enojados.

No entanto, tais violências psicológicas não são frequentes apenas com os homens tipicamente classificados como afeminados (homossexuais) no município de Senador Rui Palmeira, uma vez que são mais “aceitos” do que as mulheres tipicamente classificadas como

mulheres “machos” (lésbicas e bissexuais), as quais sofrem uma pressão psicológica maior do que os homens.

Pois, apesar de o sujeito homem: o “macho bruto”, sujeito insensível e sem traços de delicadeza, ser de certo modo, visto com estranheza quando rompe com as características atribuídas ao homem nordestino, ao expressar características femininas como a delicadeza e sensibilidade no que se refere a sua presença nos lugares públicos, nas tarefas que se dispõem a realizar, nas amizades, dentre outras coisas.

Conforme analisado, as mulheres na região Nordeste são chamadas de mulheres “machos” quando desempenham árduos trabalhos, quando conseguem além dos afazeres domésticos, cuidar dos filhos e ainda ajudar seus companheiros nos trabalhos do campo, ou quando fazem o trabalho considerado pertencente ao gênero masculino (Albuquerque, 2013).

No entanto, quando as mulheres são tipicamente classificadas como mulheres “machos” no ponto de vista sexual, o termo mulher “macho” não mais é usado como um elogio, e sim, é usado para se referir a um sujeito estranho com o qual ninguém quer conversa, nem mesmo estar próximo por pensar que seja algo que possa influenciar o outro a ser do mesmo jeito. E em relação ao homem tipicamente classificado como afeminado não é atribuído tais recusas, não se vê outros sujeitos recusando conversar com eles ou estar por perto.

O processo de identidade do sujeito e da própria região Nordeste acabou por adotar tais características. Primeiro, o termo nordestino como identidade regional foi definido no final dos anos 1930. A primeira referência escrita ao “termo nordestino” data de um cordel de 1937, prevalecendo o discurso das características do sujeito nordestino, que são anteriores ao uso escrito do adjetivo pátrio (Albuquerque, 2013, p. 137-138).

O discurso alusivo ao sujeito nordestino se intensificou entre as elites do Norte do país. Conforme Albuquerque (2013, p. 138), o termo Nordeste, que “inicialmente designava, apenas, a área de atuação da Inspetoria de Obras Contra as Secas, simples ponto colateral, vai ganhando, nos discursos destas elites, conteúdo histórico, cultural, econômico, político e até artístico”. Assim foi inventado o famoso Nordeste como espaço regional e imprimindo características nos sujeitos que nele habitam: “o homem nordestino” e “a mulher nordestina”.

Entre meados de 1924 e 1930 intensificam-se os discursos sobre as características do que viria a ser chamado homem nordestino. Segundo Albuquerque (2013, p. 150), ganhava corpo a ideia segundo a qual características “antropológicas, etnográficas, culturais”, entre outras que definiriam o homem nordestino como um sujeito do passado regional tradicional estaria desaparecendo. Tratava-se de um sujeito que dispensava a “vida delicada, artificial,

histórica”, sendo definido como um homem de costumes “conservadores, rústicos, ásperos, masculinos” que alimenta e resgata o patriarcalismo. O autor argumenta que:

Parece-me, portanto, que o nordestino é inventado como um tipo regional, como uma figura que seria capaz de se contrapor às transformações históricas em curso, desde o começo do século, que eram vistas como feminizadoras da sociedade e que levavam a região ao declínio. Faltava a região o resgate de um modelo de masculinidade e virilidade que, no passado, teria garantido a predominância econômica e política desta área, no país. Era preciso resgatar o patriarcalismo, não apenas como modelo familiar e de relação entre os “sexos”, mas como ordem social. O Nordeste precisava de um novo homem capaz de resgatar esta virilidade, um homem capaz de reagir a esta feminização que o mundo moderno, a cidade, a industrialização, a República haviam trazido (Albuquerque, 2013, p. 150).

O homem e a mulher nordestina são sujeitos criados de forma conservadora, uma vez que tais mudanças trazidas das cidades, dos centros urbanos, são vistas como “mudanças nos sexos” (Albuquerque, 2013), o que acaba por mexer nas características ditas para mulheres e homens da região Nordeste. Tais mudanças também podem ser vistas como anormais quando a eles é apresentado um homem ou uma mulher não condizente com um sujeito insensível, rústico, dentre outras características. Nesse sentido, Bourdieu (2020, p. 20) ajuda-nos a entender que:

Em um universo em que, como na sociedade cabila¹¹, a ordem da sexualidade não se constitui como tal, e no qual as diferenças sexuais permanecem imersas no conjunto das oposições que organizam todo o cosmo, os atributos e atos sexuais se veem sobrecarregados, de determinações antropológicas e cosmológicas.

Masculinidade e feminilidade podem coexistir tanto nos homens como nas mulheres. O universo é imenso, tanto que nem bem conhecemos e nem compreendemos toda a sua imensidão. Assim como o universo e seu cosmo, o ser humano é um sujeito diverso, carregado de todo um cosmo subjetivo, que nem ele mesmo o compreende bem, e de um cosmo que a ele é ensinado. Na maioria das vezes, os ensinamentos tendem a ir contra o nosso verdadeiro eu.

O sujeito tende a ter diversas características, sendo elas boas ou ruins - às vezes, o sujeito demanda características boas mais do que ruins. E isso não depende de qual gênero seja o sujeito. O homem não vai ser o insensível e tosco só porque é homem; ele pode ser sensível e amoroso, e isso não inibe a sua masculinidade, ou seja, ele não vai deixar de ser homem por ser um sujeito mais sensível. Nem uma mulher vai deixar de ser mulher por ser

¹¹ Nome de origem Árabe usado para denominar os povos que vivem na região montanhosa do Cabília, assim sendo, os povos Cabilas.

insensível e bruta. A sexualidade é algo subjetivo; por mais que seja controlado, todo sujeito a suporta ou a revela do seu jeito (Albuquerque, 2013; Foucault, 2021).

Tamanhas características atribuídas aos sujeitos os fazem excluir as qualidades que não condizem com o que lhes foi ensinado. A recusa de sujeitos da região Nordeste, em específico, sujeitos do campo, onde situa-se o nosso objeto de análise, a entender que não existem tarefas naturalmente predefinidas por gênero leva-os a tratarem aqueles que buscam fugir desse padrão como seres afeminados. Os homens afeminados no Sertão nordestino sofrem uma pressão social tanto por parte de mulheres quanto por homens.

A feminilidade no sujeito nordestino, por vezes, não é atribuída nem às mulheres, uma vez que a feminilidade é vista como algo vulnerável, dócil, dentre outras características que não se aplicam a cultura da região Nordeste, pois, nessa região, “até as mulheres são macho, sim sinhô!” (Albuquerque, 2013, p. 18).

Historicamente, os indivíduos do Sertão nordestino são homens e mulheres que precisaram se adaptar a uma terra pouca amistosa, devido às longas estiagens, ao Sol escaldante, ao esquecimento/ou uso político de suas necessidades e à fome que os rodeavam. Esse ambiente não se caracteriza como sensível e exuberante. É um ambiente que queima, queima não somente as plantações, mas queima a pele na lida diária do campo, na busca por água em sítios circunvizinhos, na maioria das vezes a pé, pois nem todos tinham condições de ter carros de bois ou uma carroça com um jumento. Logo, precisava se deslocar com potes de barro sobre a cabeça em busca de água (Amaral, 2019).

Um período em que as mulheres se casavam cedo e logo davam continuidade ao ciclo de vida. Um filho atrás do outro, esta era a realidade, as mulheres do Sertão nordestino tinham inúmeros filhos (Moreira; Fusco, 2017), e estes serviam para ajudar na lida do campo, para a troca de serviços por um punhado de feijão ou milho. Mas, a numerosa quantidade de filhos também impunha à família passar por grandes necessidades.

Assim, para o sustento da casa e dos filhos, as mulheres nordestinas tinham inúmeras tarefas em função desse sustento, sendo “costureiras, fiadeiras, rendeiras, lavadeiras, roceiras, trabalhando inclusive com a enxada como os homens o faziam” (Azevedo; Dutra, 2019, p. 9). As condições a que as mulheres estavam submetidas no Sertão nordestino as fizeram se tornar viris, fizeram dela uma “mulher-macho”. Para Kalline Flávia Silva de Lira (2018, p. 74):

[...] O “ser mulher” no Nordeste ainda está no imaginário social muito ligado ao cangaço, dando ênfase a estereótipos de um ambiente hostil e violento. A mulher é vista como “mulher de coragem”, referindo-se às cangaceiras, trazendo arraigado esse estigma de “mulher macho”, uma categoria dicotômica de gênero, capaz de assumir qualquer tipo de trabalho por mais

duro que seja. A mulher do sertão está associada a valores morais rígidos e tradicionais, simples na sua maneira de vestir, franzinas, com feições de cansaço devido à vida dura do trabalho na roça.

A caracterização histórica que perpassa os indivíduos do Sertão nordestino é de uma tradição masculinizada em que se valoriza a virilidade do indivíduo e menospreza-se a feminilidade, condição que também se configura na imagem da mulher, uma figura forte e valente, a mulher-macho. Comportar-se e almejar relacionamentos diferentes implica com toda uma construção histórica e culturalmente machista atribuída aos indivíduos. O Sertão nordestino valoriza a força dos indivíduos, independentemente se são homens ou mulheres. Mas não se valoriza o relacionamento e atitudes tipificadas como afeminadas e masculinizadas entre pessoas do mesmo sexo.

Entender esses caminhos dos sujeitos e a forma como foram e vem sendo formulados é importante, pois só saberemos explicar os indivíduos quando os compreendermos. Já tivemos um longo período da história em que as temáticas de gênero e sexualidade estiveram silenciadas. Uma história voltada ao homem branco, de *status* e hétero narrando apenas os seus grandes feitos, no entanto, a nova história dá aos historiadores outros campos de estudo, diversos indivíduos, numerosas histórias, os diferentes lados de cada uma das histórias e a diversidade das fontes.

Fazer da História uma história de todos - e não mais apenas de quem detinha cargos de poder e *status* - foi o horizonte que a escola dos Annales possibilitou para compreendermos que por dentro da sexualidade e do gênero há um conjunto de normas que busca controlar e ensinar as ditas boas regras ao ser humano, tendo como fonte: a instituição educacional, a religiosa, a familiar. Todas se valem de uma linguagem, sendo, por vezes, acompanhado de ideologias que tendem a controlar o corpo, formular um conceito e uma estrutura tida como normal para os sujeitos, o dito corpo hétero. Disseminando sobre eles papéis e comportamentos de acordo com o sexo biológico sem considerar suas subjetividades.

Dessa forma, como mencionado anteriormente, essas instituições que rotulam os papéis cabíveis aos homens e às mulheres, papéis estes que chegam a provocar a desigualdade e a violência sobre ambos os gêneros, causam um paradoxo: quem oprime quem? Dizemos isso porque não são apenas as mulheres que são os sujeitos oprimidos; os homens também são sujeitos oprimidos. Mas há uma diferença no que diz respeito à opressão desses sujeitos, tendo em vista que, conforme mostraremos ao longo desse trabalho, no município de Senador Rui Palmeira, mulheres e homens que se sentem atraídos pelo mesmo sexo têm tratamentos distintos.

A opressão aos homens geralmente é quando eles apresentam comportamentos semelhantes aos das mulheres, nesse caso, não sofrem desprezo apenas pelos homens, mas de todo mundo, inclusive, pelas próprias mulheres.

Tem-se um desprezo, que para os homens homossexuais não chega a ser de forma a se afastar dessa pessoa, de se sentir incomodado (a) ao estar ao lado deles, nem demonstram problemas em fazer amizades e manter uma relação amistosa. Já com relação às mulheres lésbicas no município de Senador Rui Palmeira, elas sofrem um desprezo diferente, de tal modo que, são vistas com indiferença, com olhar enojado, há uma recusa e uma desconfiança em manter relações amistosas com elas como se a questão da sua lesbianidade fosse algo transmissível.

Conclui-se que tais atitudes e comportamentos são vistos com mais frequências pelas próprias mulheres do que pelos homens. Isso propicia uma violência simbólica a essas relações, uma forma de subjugar o outro por uma visão cultural psicológica. Noutras palavras: conforme Bourdieu (2020), mesmo a violência não sendo física, ela demanda efeitos, sendo estes transmitidos de forma simbólica, quase imperceptível.

2.4 “Ideologia de gênero” e Escola no Brasil

“Ideologia de gênero” é uma ideia que agrega opiniões de grupos divergentes que querem expandir seus posicionamentos, independentemente de serem condizentes ou não com a realidade dos sujeitos diversos que nela convivem. Tais posicionamentos chegam a ser excludentes, misóginos e desrespeitosos para com a diversidade de sujeitos.

Como assinala Rogério Diniz Junqueira (2018, p. 487), a ideologia de gênero não é “um conceito científico ou uma categoria produzida no âmbito de uma teoria rigorosa”; é sim uma invenção de “matriz católica conservadora e tradicionalista” que, ao longo da história, não só controla/dita os papéis cabíveis a homens e mulheres, como também interfere nas práticas sexuais e em seus comportamentos/sexualidade.

A ideologia de gênero é uma ideia de grupos que não aceitam a diversidade de sujeitos da sociedade, que querem produzir um ser normal, o ser inexistente, pois o normal para uma determinada pessoa pode não ser o normal para outra pessoa. O normal estipulado por quem compartilha da lógica da **ideologia de gênero** é um sujeito que deve obediências às normas da família tradicional, supostamente natural¹², e seus ditos “bons costumes” interligados com

¹² A família natural consiste em uma família estruturada por um homem e uma mulher.

suas crenças religiosas. No mais, a expressão “ideologia de gênero”, conforme Júlia Garraio e Teresa Toldy (2020, p. 133):

[...] O termo apenas se tornou num conceito controverso quando certos atores políticos e religiosos começaram a usá-lo pejorativamente em meados dos anos 90 para definir o que esses atores acusavam de ser um movimento social permissivo pró-aborto e pós-LGBT que deveria ser combatido em nome da família e do bem-estar das crianças.

O discurso da “ideologia de gênero” surgiu no Brasil em meados de 2000 por “grupos conservadores e católicos”, que foi crescendo e tornando-se um discurso maldoso e controlador alusivo ao termo gênero “fluente no léxico político de lideranças de direita (religiosos e laicos) em meados de 2010” (Aragusuku, 2020, p.107). Sobre a “ideologia de gênero”, é destacado por Junqueira (2018, p. 463) que:

Os estudiosos sobre o tema são geralmente concordes em afirmar que “teoria/ideologia de gênero”, com suas flexões, é uma invenção católica cuja configuração e emergência se deram entre meados dos anos 1990 e início da década seguinte, ao longo de articulações que envolveram episcopados, o associacionismo pró-vida e pró-família, e organizações terapêuticas de reorientação sexual, sob os desígnios do Pontifício Conselho para Família e com o apoio de vários dicastérios da Santa Sé, como a Congregação para a Doutrinação da Fé (Junqueira, 2018, p. 463).

Essa discussão da “ideologia de gênero”, conforme Junqueira (2018, p. 452), tem origem na matriz católica, precisamente no Vaticano, em Roma, e adesões de diversas “denominações religiosas, dentre elas, as igrejas evangélicas neopentecostais”, tendo o termo gênero, segundo os religiosos e leigos partidários desse movimento, o intuito de:

[...] extinguir a “diferença sexual natural” entre homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, difundindo-se a crença enganosa de que tais diferenças seriam meros produtos de processos opressivos de construção social e que poderiam construir simples escolha do indivíduo. Para o vaticano e seus aliados, seria preciso interromper esses manipuladores, pois tal agenda política-ideológica, ao subverter a ordem natural da sexualidade, comportaria uma autêntica ameaça a “família natural”, ao bem-estar das crianças, à sobrevivência da sociedade e da civilização (Junqueira, 2018, p. 453).

O discurso da “ideologia de gênero” agrega ao referido termo uma compreensão equivocada e pejorativa ao real discurso da temática debatida pelo movimento feminista. Se gênero for tratado como uma ideologia, não estará nele contida a intenção de abordar a diversidade de sujeitos que estão englobados no termo. Não há um estudo da “ideologia de gênero”; há um estudo sobre gênero e sua inclusão/consideração nos debates sobre Educação.

Mas, grupos políticos de direita utilizam-se da expressão “ideologia de gênero” para amedrontar os sujeitos defensores da estrutura familiar/natural enraizadora das normas do patriarcalismo. Um dos meios de busca de exercício de poder e controle sobre o conteúdo escolar foi o amedrontamento utilizado pela extrema direita e outras lideranças políticas através da criação de um projeto de lei intitulado “Escola Sem Partido”.

O “Escola sem Partido” decorre de um movimento de 2004, e veio a ser idealizado como projeto de lei pelo advogado Miguel Nagib. “Mas apenas em 2015, tornou-se Projeto de Lei formalmente apresentado por Izalci Lucas Ferreira, então vice-presidente do Partido Social Democrata Brasileiro do Distrito Federal” (Advincula, 2022, p.16). Tinha como justificativa combater “à instrumentalização do ensino para fins político-ideológicos partidários e eleitorais” (Advincula, 2022, p. 13), pois, segundo o movimento, os professores estavam alienando os estudantes. Logo, a justificativa do projeto de lei se dava em arrumar meios de impor limites aos deveres dos professores na forma como lecionar os conteúdos debatidos em sala (Frigotto, 2017).

A expansão do projeto de lei foi decorrida de apoios religiosos, especialmente evangélicos e católicos, com o discurso de preservar a família tradicional brasileira das doutrinas propagandeadas pelos professores (Frigotto, 2017). Logo, os discursos tiveram ampla divulgação, sendo proferidos em diversos municípios e estados (Frigotto, 2017; Guilherme; Picoli, 2018), sendo Alagoas a primeira unidade da federação a aderir ao projeto de lei, que de início foi negado pelo governador, mas a assembleia Legislativa rejeitou o veto (Advincula, 2022; Brasil, 2016, online).

O Projeto “Escola Livre”, em Alagoas, foi criado pelo deputado Ricardo Nezinho, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), foi inicialmente aprovado em 2016 e gerou reação das instituições sociais, especialmente relacionadas ao campo da educação. O projeto local tinha como objetivo impor ao ambiente escolar:

Neutralidade política, ideológica;

De que é direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica;

Que o professor não poderia introduzir, em disciplinas ou atividades obrigatórias, conteúdos que pudessem estar em conflito com os princípios da lei;

Que os professores não podiam induzir alunos (as) a opiniões político-partidárias, religiosas ou filosóficas;

Que se deveria conscientizar os educadores, os estudantes e seus pais ou responsáveis, sobre os limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que se refere aos princípios referidos (Alagoas, online, 2016).

O teor dos objetivos do “Escola Livre” tinha por ideário político discorrer que os professores estavam fazendo “doutrinação, marxismo cultural, abuso da liberdade de ensinar, “esquerdismo” em sala de aula, destruição dos valores da família, professores “militantes”, ideologia de gênero” (Toniol, 2022, p. 20). Tais problematizações expostas desvalorizam a docência, deixando os professores e as professoras sem liberdade de ensinar e culpando-os pela prática de uma “Ideologia de Gênero” que em nada se sustentaria no âmbito educacional nem mesmo no meio científico.

O estado de Alagoas, como descrito acima, foi o primeiro estado a aprovar o projeto de lei da “Escola Livre”, demonstrando, assim, que se trata de um estado que ainda tem enraizado sobre ele costumes e práticas retrógradas que visibilizam e fortificam a cultura ideológica de ter poder sobre os indivíduos. A cultura do patriarcado, de reger o bem-estar da família, significa, no entanto, apenas o bem-estar do chefe da família.

Mas não visa o bem estar de todos os integrantes da família. A cultura política do estado de Alagoas de ditar o que se deve ou não fazer, algo que vem enraizado no poder do patriarcado, contribui para que um dos objetivos do “Escola Livre” atribuísse a responsabilidade da educação sobre as temáticas como de responsabilidade da família, desconsiderando a voz do professor (a), como podemos observar nas imagens abaixo.

Figura 1 – O professorado como fantoche



Fonte: (Marivan Melo, 2016).

A ideia veiculada na figura 1 remete-nos à estrutura política, ao voto do cabresto, e a estrutura econômica do estado. Não foi incomum o estado de Alagoas ser o primeiro a aprovar uma lei que priva a liberdade de expressão, de escolher pensar e problematizar a realidade com apontamentos contrários e favoráveis à estrutura política do estado (Adivincula, 2022). A atitude de querer controlar o que os professores e as professoras fazem ou deixam de fazer se traduz na mesma atitude de controlar os votos de eleitores, de controlar esposa e filhos (as), de controlar a verba que é destinada para as instituições públicas (Lima, 2020). Como demonstra a imagem seguinte, o ato de controle também remete à memória da Ditadura Militar¹³.

Figura 2 – Por uma liberdade sem mordada

¹³ A ditadura foi um período de retrocesso para com direitos trabalhistas e a liberdade de expressão. Consistiu em um “O golpe civil-militar” ocorrido em 1964 e que traz marcas intrincadas na sociedade até a atualidade. Esse golpe instituiu-se no meio social “por meio da violência, os setores reacionários atuaram com prisões de lideranças, torturas, assassinatos, expulsão de líderes esquerdistas do país e intervenção em sindicatos” (Lara; Silva, 2015).



Fonte: (Brasil, online, 2023).

A Lei 7.800/2016, de autoria do deputado Ricardo Nezinho do MDB, instituiu o “Programa Escola Livre”, “apelidado pelos críticos como lei da mordação” (Advincula, 2022, p. 50), uma vez que a lei tinha por princípio calar os professores e professoras, considerando-os doutrinadores. Tratava-se da ideia de amordaçar, e fechar a boca dos professores e professoras para que não propagassem nas aulas falas de “doutrinação ideológica” e os desvios da “ideologia de gênero” (Frigotto, 2017, p. 37).

O projeto de lei em Alagoas foi marcado por intensos discursos, não somente por parte dos professores, mas por parte de alunos e alunas. Conforme relata o pesquisador Fernando Penna:

Nós, estudantes alagoanos, decidimos nos unir para mostrar repúdio ao projeto de lei Escola Livre, o qual restringe a liberdade dos profissionais da Educação e ridiculariza nossa capacidade de formar opiniões. Por sinal, este só foi aprovado em nosso estado. É um absurdo que, embasado na religião e interesses privados, tentem calar nossos mestres, restringindo assim nosso acesso ao conhecimento. Estamos aqui para dizer a todos os professores: Vocês estão livres para dar aula como desejarem, desobedeçam! (Penna, 2016, p. 57)

Depois desses movimentos, do apoio de alunos (as) com protestos e acirrados debates jurídicos, a lei foi juridicamente considerada como antagônica ao pluralismo de ideias pedagógicas, sendo derrubada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2020, mas desde

2017 que a referida lei tinha sido considerada inconstitucional pelo relator do processo no Supremo, o ministro Luis Roberto Barroso, o qual já tinha proferido uma liminar derrubando-a e a julgou como inconstitucional, destacando que ela era contrária a liberdade de expressão de professores e professoras no ambiente escolar, para com a forma de discorrer suas aulas e abordagens metodológicas.

No mais, a “Escola Sem Partido” tinha por base fortalecer as ideologias da extrema direita e outros partidos políticos atrelados aos discursos da “Ideologia de gênero” que formularam um cenário em que nas escolas seriam trabalhados métodos que impulsionariam as crianças a serem lésbicas e gays. Discursos que acabaram por infiltrar argumentos distorcidos ao real objetivo do estudo de gênero no espaço escolar (Junqueira, 2018; Aragusuku, 2020).

O estudo de gênero e sexualidade no ambiente escolar se torna complicado quando são utilizados preconceitos e juízos de valor contrários ao seu real significado, o que acaba dificultando a efetiva compreensão das temáticas para a quebra de estereótipos, algo que acontece pelo fato de os indivíduos não conhecerem bem a temática e terem sobre ela seus próprios fundamentos.

Estão contidos no ambiente escolar diferentes indivíduos, que são: conservadores, preconceituosos, religiosos fundamentalistas, e que são favoráveis à abordagem ou não com dessas temáticas. E têm os que não se sentem confortáveis em abordar essas temáticas, quando, na verdade, nem sabem direito do que se trata o trabalho sobre gênero e sexualidade. O aumento de inverdades, de informações falsas e sem correspondência com a realidade vivida em torno de gênero e sexualidade acaba por impossibilitar discussões coerentes acerca delas no ambiente escolar.

O sujeito que conhecemos hoje não se compara ao sujeito de décadas atrás. Homens e mulheres passaram a questionar fortemente os papéis a eles atribuídos, os modelos sociais anteriores. Hierarquias que vinham do passado não são mais as mesmas. Tais modificações não são apenas nos modelos sociais, mas na fabricação de sujeitos. Esse sujeito é visto na obra de Albuquerque como: um lugar de agência e de fala historicamente definida, de discursos que perpassam sua construção no processo histórico, questionando-se, assim, o modo como o sujeito homem e mulher são construídos.

Podemos dizer que as polarizações de discursos ideológicos acerca da construção de homens e mulheres os oprimem e os matam. As instituições religiosas disseminadoras da ideologia de gênero, quando dizem que combater os direitos sexuais, a cultura da saúde reprodutiva, o sexo seguro, o aborto legal e seguro, a pluralidade dos arranjos familiares, a

inseminação artificial, a livre expressão sexual e de gênero é ser pró-vida e pró-família, não estão sendo nenhuma coisa nem outra, e sim, instituições que pregam discursos cheios de ódios aos sujeitos que não condizem com suas ideias de pró-vida e pró-família (Garraio; Toldy, 2020; Junqueira, 2018).

Esse discurso da “ideologia de gênero” no Brasil, segundo Garraio e Toldy (2020, p. 147), “irromperam no contexto de oposição às reformas relativas à educação escolar e ao currículo nacional promovidos pelos governos de esquerda”. Assim, percebe-se que os discursos da ideologia de gênero, conforme demonstra Aragusuku (2020), se intensificou após os dois primeiros mandatos (2003-2010) do também atual Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. O governo Lula foi marcado por um “período em que a ‘ideologia de gênero’ era praticamente desconhecida na esfera legislativa” e de pouco conhecimento da esfera pública (Aragusuku, 2020, p. 107).

Houve no governo Lula “ampliação a cidadania LGBT, por meio do Programa Brasil sem Homofobia, em 2004, e da criação do Conselho Nacional LGBT, em 2010” (Aragusuku, 2020, p. 110). Neste período, havia poucos pronunciamentos referentes à “ideologia de gênero”, mas essas iniciativas deferidas pelo então governo geraram incômodo na ala conservadora, tendo uma explosão desse discurso em meados de 2014¹⁴.

Com o impulso do discurso sobre a “ideologia de gênero” pelos partidários conservadores, o discurso se intensifica no meio educacional, com práticas que desqualificam as temáticas de gênero e sexualidade (Aragusuku, 2020). Liderado tanto por religiosos quanto por leigos, esse discurso tem propagado que gênero e sexualidade são ideologias que irão acabar com a inocência das crianças; que adolescentes serão ensinados a provar as variadas orientações sexuais para saberem o que de fato são.

Discursos como esses proporcionaram uma repercussão fervorosa pelos partidos políticos e instituições religiosas que eles representam e que dizem prezar pelos ditos bons costumes da família tradicional e pelos ensinamentos das instituições religiosas. O que se vê é um apego (exercício de poder) à repressão, ao ódio e ao preconceito pelo diferente, o apego ao poder de controlar sujeitos que, para eles – católicos e evangélicos –, não condizem com as regras de normalidade impostas a homens e mulheres.

¹⁴ O discurso da “Ideologia de gênero” se intensificou com as temáticas do aborto e do pró-vida. Esses discursos se tornaram presentes como forma de campanha partidária após o impeachment de Dilma Rousseff (2016-2018) e o período de Michel Temer no poder (2016-2018), mais especificamente com a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, com seu discurso de “Deus, pátria e família” atrelado à “ideologia de gênero”.

Assim, os discursos da “ideologia de gênero” contribuíram para o apagamento das temáticas de gênero e sexualidade nos documentos curriculares da educação brasileira. Os documentos pós-governo Lula são aqueles marcados pelo silenciamento acerca das questões envolvendo gênero e sexualidade. Essa ausência é resultado do forte discurso da “ideologia de gênero” crescente entre parlamentares que receberam um apoio maior no período de governo do ex-presidente Bolsonaro, autor de fortes discursos ideológicos conservadores e discriminatórios durante a propaganda eleitoral e no período de governo (2019-2022).

Nesse debate, os valores da família e dos “bons costumes” entram em pauta. A família alega que é função dos pais abordar determinados temas com seus filhos; que não cabe à escola ensinar sobre sexo/relações sexuais aos seus filhos, pois caberia a ela ensinar português e matemática, e não ensinar seus filhos a **sair provando** se é hétero, homossexual, bissexual, ou transexual¹⁵.

A bancada evangélica tem tido um notável crescimento com seus discursos ofensivos a comunidade Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual (LGBTQIA+) e o desrespeito para com as mulheres cisgênero. Ela se traduz em grupos políticos de variadas nomenclaturas de igrejas evangélicas que fazem uso do nome de “Deus” como cabo eleitoral. Conforme destaca Frank Casagrande da Silva:

Por muito tempo os evangélicos vêm se organizando como bancada no cenário político brasileiro. Na última década houve um crescimento de 30% chegando ao número de 60 parlamentares, seguindo o aumento de 60% dos evangélicos [...] assim formado hoje a direita cristã. Essa direita cristã é formada por uma pluralidade denominacional, isto é, senadores e deputados federais para representar e cumprir as agendas de seus eleitores [...] (Silva, 2019, p. 04).

Esse movimento tem crescido com o avanço do discurso sobre a suposta “ideologia de gênero”. Ele faz uso do nome de Deus para o ganho de votos e para permanecer no poder usando o discurso que não vai deixar destruírem a estrutura da família tradicional com as modernidades impostas aos sexos, aos comportamentos e às identidades dos sujeitos (Silva, 2019; Junqueira, 2018).

Diante de um cenário no qual as políticas educacionais estão reféns da aprovação dos legisladores e governantes que se consideram como “o melhor para seus costumes”, sendo estes, a preservação dos costumes da família tradicional, a cultura dos bons costumes tida nela inibe os órgãos educacionais de se desvincular com **maior fervor** de costumes e práticas tão

¹⁵ Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. Padre Paulo Ricardo e Jair Bolsonaro. Debate sobre Ideologia de Gênero na Câmara dos Deputados. 2016: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1zIX5p-9qxAhttps>. Acesso em: 01 de abril 2023.

coniventes com o aumento da violência no quesito gênero e sexualidade, que ainda são temas considerados tabus.

A violência é um dos pontos chave, pois ela se encontra presente nas diferentes instituições que crianças e adolescentes estão de alguma forma inseridos. Por exemplo: o ambiente familiar e o ambiente escolar. O ambiente familiar usa do seu poder para que seus filhos sigam as mesmas práticas culturais e os mesmos comportamentos que um dia foram ensinados aos, agora, adultos. O ambiente escolar difere do ambiente familiar, pois nele não está apenas uma das opções de família, e sim, todos os tipos de família. A escola, pode-se dizer, é um ambiente que aglomera diferentes práticas culturais, diferentes comportamentos de um conjunto de indivíduos de origens culturais diversas.

É importante compreender que o trabalho com a temática gênero e sexualidade no ambiente escolar justifica-se por ser ele um espaço diversificado. Assim, concordamos com Ana Maria Colling (2015, p. 34) que classifica a escola como um espaço “particular, como um lugar de demarcação das relações de poder entre os sexos, poderá se transformar também, em espaços de respeito à diversidade e de construção de relações igualitárias”.

A escola é um espaço responsável pela educação sistematizada, formal, sendo o ambiente familiar o responsável por uma educação dos sujeitos em sentido assistemático e informal. Cada sujeito chega ao ambiente escolar com percepções do que é acostumado e ensinado no seu espaço familiar. Na escola os sujeitos vivenciam o que lhes é passado através do currículo, compartilham suas diferenças e os meios de conviver como elas. No entanto, segundo Guacira Lopes Louro:

[...] A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (Louro, 1997, p. 57).

Assim, como se vê, as estruturas institucionais em si contribuem para uma sociedade de sujeitos acostumados a propagar a desigualdade, com discursos maliciosos, preconceituosos e atos violentos para com os sujeitos tipificados como afeminados e masculinizados, que ao expressar a sua sexualidade são agredidos e muitos chegam a óbito. No ano de 2023 teve ocorrências nos municípios vizinhos de pessoas que foram violentadas justamente por serem homossexuais e também transexuais, como é o caso da “transexual Grazele Junqueiro, de 38 anos”, que foi “brutalmente espancada ao ter sua casa no Bairro

Lajeiro Grande, em Santana do Ipanema, Sertão de Alagoas, invadida durante a madrugada por três homens (Alagoas, 2023, online)”.

Infelizmente, a Grazele veio a óbito, mas não é a única a perder a vida. Casos como o dela são recorrentes nos últimos anos. Logo, quando não se insere a problematização das temáticas de gênero e sexualidade no espaço escolar e na formação de professores e professoras, as instituições passam a ser coniventes com a propagação de atitudes, atos violentos e falas dos sujeitos que desprezam e contribuem para uma exclusão dos sujeitos LGBTQ da sociedade, pois de certo modo, elas também exercem controle sobre os sujeitos que a frequentam.

O ambiente escolar pode propor em seu currículo o trabalho de ações cotidianas que visam desmistificar tais atitudes atribuídas ao homem ao longo da história, historicizar e compreender que as:

[...] masculinidades numa perspectiva histórica é examinar “as maneiras pelas quais os significados de gênero variam de cultura para cultura e como estes se modificam através do tempo”. É explicar e pormenorizar como as diferenças entre os sexos são forjadas social e culturalmente e por isso são passíveis e possíveis de serem historicizadas (Silva, 2015, p. 16).

Ao trabalhar a construção do indivíduo masculino, vê-se que sua masculinidade veio sendo estruturada, principalmente no Nordeste, tendo variados tipos constitutivos. Conforme o historiador Durval Muniz de Albuquerque (2013, p. 186-187), seriam os tipos constitutivos do homem nordestino: “o vaqueiro; o senhor do engenho ou o coronel; o caboclo; o matuto; o cangaceiro ou o jagunço; o beato”.

Mas, o tipo constitutivo estruturado na cultura nordestina e que está sendo utilizado como protótipo na pesquisa, é o homem sertanejo, o indivíduo que enfrenta as durezas do Sertão, o homem do campo, aquele que persiste no Nordeste; “permanência de uma situação irremediável e crudelíssima” (Cunha, 1984, p. 18), a julgar pela seca. Para Durval Muniz o homem sertanejo seria:

[...] um homem sóbrio, enxuto de carnes, desconfiado e supersticioso, raras vezes agressivo, súbito nos seus arremessos, calado como as imensas planícies em que nasceu, calmo no gesto e na fala descansada e, sobretudo, e antes de tudo, forrado de intraduzível melancolia, que lhe fluiria dos olhos, da face carrancuda, do sorriso esquivo, de toda a sua expressão, de todas as curvas ríspidas do seu corpo ágil, feito de aço flexível (Albuquerque, 2013, p. 187).

O tipo constitutivo do homem nordestino de um ser viril e bravo pode ser em decorrência da realidade a qual foi submetido, das responsabilidades de se manter vivo. Isso

criou sobre ele uma figura bruta e insensível. E ao associar o homem nordestino, como um homem homossexual, estaria ligando ele à feminilidade, vista como frágil (Silva, 2015, p. 20). Ao desconstituir essa figura, desmistifica-se o sentido histórico da masculinidade e feminilidade que foi inferido aos homens e mulheres do Nordeste, bem como as implicações dessas construções do indivíduo ligada à sua sexualidade, identidade sexual e os comportamentos que decorrem de normas de determinadas instituições (Albuquerque, 2013; Silva, 2015).

Foucault (2021, p. 33) argumenta que “seria incerto dizer que a instituição pedagógica impõe um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes”, o que seria um extremismo, pois ninguém obtém um silêncio 100%. Ele ainda acrescenta: “Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores” (Foucault, 2021, p. 33). Ela [a instituição escolar] torna o sujeito mais brando e **imperceptível**, utiliza-se de práticas pedagógicas e valores para moldar os sujeitos, com suas linguagens ideológicas, agindo pelo inconsciente como forma de moldar o que se deseja.

A temática gênero e sexualidade vem ganhando espaço nos trabalhos acadêmicos de historiadores e historiadoras. Mas a disciplina de História, embora alguns de seus conteúdos abordem as questões de gênero, no que diz respeito à sexualidade fica-se apenas nas entrelinhas – podendo ou não ser trabalhada – no próprio ambiente escolar. Sexualidade, como já indicado em outro momento desse trabalho, não está aqui relacionada apenas ao ato sexual, mas aos comportamentos dos sujeitos, as mudanças que ocorrem conforme o seu corpo se desenvolve.

Analisar as relações humanas, os seus comportamentos, e a sexualidade que é vivenciada pelo gênero masculino e feminino. Com base nas vivências dos indivíduos podemos destacar que tanto o gênero quanto a sexualidade ditam os papéis, sendo controlada pelas normas da sociedade e da cultura quando estabelece comportamentos cabíveis a homens e a mulheres. Já quando a sexualidade é exercida livremente pelos sujeitos, isso não irá interferir no que pode ser dito exclusivo do homem e da mulher, pois os comportamentos podem se mesclar ou não. Desde modo, a sexualidade e o gênero são usados como mecanismos de controle de ambos os sujeitos.

Quando a sociedade e a cultura idealizaram um corpo dito normal, este é o corpo hétero. Mas, o corpo hétero não pode ser considerado como o único modelo de corpo normal existente na sociedade, uma vez que a heterossexualidade não é a única forma de sexualidade, tendo em vista os surgimentos dos termos e dos estudos a respeito dos homossexuais que é

anterior a 1980, mas em meados de 1980 tem a noção da identidade gay expandida, o que fez com que os homossexuais fossem mais duramente criticados (Silva Júnior, 2004).

Como problematiza Wittig (2022, p. 55) “o mundo inteiro é apenas um grande registro de onde as mais diversas linguagens surgem, sendo registradas, tal como a linguagem do inconsciente”. É essa linguagem que formula o corpo humano, que o desenha ditando o que o sujeito deve ser. Inconscientemente os sujeitos da sociedade são conduzidos pela linguagem que dita um corpo normal como sendo o heterossexual.

Os discursos estão envoltos na sexualidade, presente na cultura e nas crenças religiosas, perpetuando ensinamentos de geração em geração, como forma de manter esses sujeitos submissos às suas doutrinas, formulando discursos opressores a determinados sujeitos. Como questiona Wittig (2022, p.55), há demanda excessiva de discursos e suas linguagens que sempre apontam direções com base no interesse das instituições dominantes da sociedade.

Ela diz que “o conjunto desses discursos produz uma estática confusa para o (a) s oprimido (a) as, que o (a) s faz perder de vista a causa material da sua opressão e o (a) s lança numa espécie de vácuo a-histórico” (Wittig, 2022, p. 55). Ao rotular um corpo e o que cabe a ele ser e fazer, não está sendo empregada a vontade do sujeito, e sim, a vontade dos demais, e isso faz com que o sujeito não se aceite por não está dentro das normas que a sociedade coloca como esperado.

Segundo Wittig (2022, p. 59): “a linguagem é, ao mesmo tempo, intimamente ligada ao campo político, onde tudo o que concerne a linguagem, a ciência e o pensamento se referem à pessoa enquanto subjetividade e à sua relação com a sociedade”. Tudo é conectado aos interesses da sociedade. Desde o nascer do sujeito, a partir do momento que ele começa a interagir, ele já vai sendo apresentado ao discurso do bom comportamento, do que é certo ou errado, quais os modelos que ele deve se espelhar, dentre outros.

Pode-se dizer que as relações humanas são mediadas por macro e micropoderes. Em cada um deles geram-se desigualdades, trocas desiguais, disputas para sempre obter o controle sobre tudo e sobre o outro. O modo como o poder é aplicado resulta em divisões entre homens e mulheres, os quais, embora sendo seres de uma mesma espécie, a raça humana, são tratados de forma desigual.

As mulheres quase sempre estão em desvantagem nessa disputa de poderes quando são designadas a serem submissas às normas da sociedade e às regras dos homens. Mas elas também acabam por gerar uma desigualdade dentro da sua própria classe quando tentam obter domínio sobre outra mulher, diferenciando-a por não dar importância aos serviços

domésticos, por ter comportamentos similares aos dos homens no que se refere aos relacionamentos, quando optam por não ter filhos, uma vez que a mulher foi historicamente “considerada a principal responsável por cuidar da alimentação dos filhos e protegê-los” (Viella, 2015, p. 2).

A construção das mulheres é historicamente voltada apenas para a maternidade. Mas afinal, o que querem as mulheres? Para Silvia Alexim Nunes (2011), a pergunta se fundamenta na questão socialmente estruturada pela cultura de que todas as mulheres querem e estão aptas para a maternidade. Mas como ela discorre sobre as problematizações realizadas por Freud, as mulheres têm demais desejos e aspirações, pois sua vida não se resume apenas ao desejo de ser mãe (Nunes, 2011; Viella, 2015), embora suas escolhas gerem insatisfação por parte de outras mulheres. E ambos, homens e mulheres, são julgados por seus desejos.

Nesse contexto, como assinala Boaventura de Souza Santos, na obra intitulada “**A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**” (2002), todos querem ter o poder e esse poder resulta em trocas desiguais quando é dado ao homem uma liberdade maior do que a que é dada à mulher. E ambos se encontram em desvantagem quando se comportam contrários às normas que a sociedade estipulou como corretas a seu gênero e a sexualidade.

Assim, o homem não pode ser afeminado, nem a mulher pode ser masculinizada, e ambos devem se relacionar com o sexo oposto, serem heterossexuais, que é o corpo perfeito e a orientação sexual perfeita, dita como normal. Tais discursos alimentam a desigualdade, que sem sua existência não teria como ter o poder, pois o princípio do poder é ter/obter o controle de algo e, para isso, é preciso que um grupo ou um indivíduo esteja em desvantagem.

3 GÊNERO, ORIENTAÇÃO SEXUAL, IDENTIDADE DE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NO CURRÍCULO ESCOLAR (1997-2020)

Discorreremos ao longo dessa seção sobre a presença e a ausência das temáticas gênero e sexualidade nos documentos oficiais da Educação brasileira, assim como, o envolvimento dessas temáticas com o ensino de História, ou seja, as contribuições e o processo de formação de professoras e professores atrelados às referidas temáticas como problemáticas cabíveis no ambiente escolar.

A seção pretende analisar o retrocesso causado pelos discursos da “ideologia de gênero” no currículo oficial da Educação. Tanto gênero quanto a sexualidade ganharam notória discussão no cenário político com críticas relacionadas a uma suposta educação ideológica esquerdista. Tal discurso da “ideologia de gênero” surgiu em meados de 1990 e 2000. Mas teve seu crescimento partidário e populacional em meados de 2014

A intensificação dos discursos errôneos sobre a inserção e discussão das temáticas de gênero e sexualidade no currículo escolar, que além do discurso da suposta “ideologia de gênero”, se atrela a elaboração de um projeto de lei intitulado “Escola sem Partido”, traz consigo práticas retrógradas para o modo de ensinar de professores e professoras.

O conservadorismo advindo de famílias tradicionais teve papel notório em derrubar a problematização das referidas temáticas no currículo escolar. A posição ideológica conservadora afirmava que as referidas temáticas estariam pondo em risco a inocência das crianças, provocando um desvio de valores e o declínio das famílias.

É, pois, com base nesses problemas referidos às temáticas e suas discussões que analisaremos os documentos curriculares da Educação brasileira de 1997 a 2020, a fim de identificar o aumento e/ou declínio das palavras gênero e sexualidade ao longo desses anos, bem como, a contribuição do ensino de História às temáticas.

Sabemos que as temáticas mexem com o cotidiano de meninos e meninas, com práticas culturais, históricas e sociais que lhes são passadas. Logo, analisaremos o ensino de História como uma matriz curricular que está atrelada ao contexto social de formação de indivíduos, uma vez que:

[...] O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres (Louro, 2000b, p. 60).

O disciplinar desses corpos tem suas raízes em estruturas de poder que se entrelaçam aos corpos de homens e mulheres ao longo do desenvolvimento social, ao seguir normas culturais a eles (as) impostas. E é com base nos conceitos culturais que são passados para os indivíduos.

Como problematiza Bittencourt (2008, p. 183), o “ensino de História acontece por intermédio do domínio de conceitos”, não foca apenas no estudo voltado a aprender de cor todas as datas e nomes grandiosos e heróicos. É preciso entender quais conceitos são utilizados e ter domínio sobre eles. Entender, que além de contextualizar os sujeitos que contribuíram para a construção política e econômica de um mesmo espaço social, há indivíduos que foram marginalizados e silenciados perante essa construção.

Saber o sentido histórico ajuda alunos e alunas a terem consciência de suas próprias histórias, por meio dos conceitos que são vivenciados. Sabemos que alunos e alunas já vão para o ambiente escolar com conhecimentos prévios que são estruturados conforme as vivências familiares e sociais, sendo estas, individuais e coletivas. Para Bittencourt (2008, p.189):

As novas interpretações sobre a aprendizagem conceitual e a importância das interferências sociais e culturais nesse processo erigiram o aluno ou o aprendiz e seu conhecimento prévio como condição necessária para a construção de novos significados e esquemas.

É imperativo conhecer diferentes indivíduos, diferentes percepções enquanto pessoa participante de sua própria história. Quando exploradas as capacidades cognitivas, o lado crítico do indivíduo tende a expandir reflexões de suas vivências pessoais e sociais com base em vestígios de costumes e práticas culturais adquiridas ao longo de sua formação individual e coletiva.

Tal formação do indivíduo se dá por meio dos conhecimentos adquiridos enquanto criança e formulação ou problematização dos conhecimentos no ambiente escolar. Esses conceitos ou a forma de adquirir conhecimento se manifestam no decorrer do desenvolvimento da criança, no ambiente familiar e na relação com as demais pessoas que estão fora desse espaço (Bittencourt, 2008). As vivências de práticas culturais, socioeconômicas e as histórias que os rodeiam, de relações sociais das quais fazem parte. São proporcionadas pelas ações vividas, não somente de um indivíduo, mas com as demais pessoas as quais convivem que depois serão contextualizadas e problematizadas no ambiente escolar de forma teórica.

Assim, trabalhar os conceitos no ensino de História, conforme Maria Auxiliadora Schmidt (2009, p. 83-84): “implica, pelo menos, valorizarem-se duas questões”. A primeira questão é o “respeito pelo conhecimento do aluno”, o que ele vai aprendendo “acerca do mundo em que vive”, tendo em vista que o conhecimento adquirido por ele o acompanha até a sala. A segunda questão está ligada a primeira, pois ela

[...] implica que, com base em suas representações, o aluno tem a possibilidade de efetivar suas próprias ideias sobre os fenômenos e objetos do mundo social, em vez de ser mero receptor passivo das informações do professor (Schmidt, 2009, p. 84).

Não se trabalha do zero, principalmente, quando se está trabalhando com adolescentes e jovens. Os sujeitos são portadores de conhecimentos e têm os seus armazenamentos, suas caixas secretas com os saberes já adquiridos ao longo do seu desenvolvimento. Esses conhecimentos são conceitos que “podem ser considerados possibilidades cognitivas que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem, de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias” (Schmidt, 2009, p. 84).

Quando o assunto entra em contato com o que o aluno tem armazenado, a memória passa a mandar as informações ligadas à temática, possibilitando um entendimento com mais propriedade sobre o tema em estudo.

Por esta razão, professor e aluno realizam um aprendizado mediado por trocas de conhecimentos e experiências. Trabalhar em conjunto com o aluno, ter conhecimento do que ele já sabe e do que almeja aprofundar ou conhecer, é um caminho que deve ser explorado, não apenas para o aluno, mas também para o professor.

Logo, vemos a disciplina de História, embora não somente ela, como capaz de problematizar costumes passados e presentes, uma vez que por muito tempo o trabalho historiográfico:

[...] as mulheres ainda não aparecem como eixo central da história, apesar [sic] um pequeno grupo desviante e entendem que isso é parte de uma historiografia tradicional masculina e a ausência desses temas na formação dos professores (Fonseca, Jesus, 2022, p. 198).

É sabido que esse silenciamento pode dificultar o trabalho da formação crítica dos indivíduos atrelados ao processo histórico e cultural remetidos a eles (as) (Louro, 2000; Fonseca; Jesus, 2022).

3.1 As diretrizes e orientações oficiais para a educação escolar e as temáticas de gênero e sexualidade

O *corpus* de análise dessa seção é o conjunto de documentos que trata da formação e atuação dos professores e das professoras no período de 1997 a 2020¹⁶. A análise dos documentos consiste em observar a forma como as temáticas gênero e sexualidade estão inseridas – ou não –, tendo em vista ser o ambiente escolar um espaço diverso, com pluralidade de sujeitos, de culturas, regras/normas familiares, preceitos religiosos e sociais com rotulagens ao corpo feminino e masculino.

Por conseguinte, foram selecionados como fontes de pesquisa, os documentos a seguir:

- a) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação (1997-1998);
- b) Planos Nacionais de Educação - PNE (2001-2010 e 2014-2024);
- c) Resoluções e Pareceres de formação de professores (as) entre os anos 1998 a 2020.
- d) Planos Estaduais de Educação (PEE) de Alagoas (2006-2015 e 2016-2026);
- e) Plano Municipal de Educação (PME) de Senador Rui Palmeira (2015-2025);
- f) Referenciais Curriculares do Estado de Alagoas – ReCAL (2010, 2014 e 2019);
- g) Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2015-2017).

Mapeamos nos referidos documentos a presença de palavras ou expressões como: gênero, sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero, identidade sexual e diversidade sexual. São palavras/expressões com conceitos e significados diferentes, mas que estão interligadas a dois sujeitos: o homem e a mulher. No entanto, conforme já exposto na seção anterior, a forma como se questiona ou apresenta essas palavras revela e, ao mesmo tempo, encobre algumas de suas características importantes.

Para dar conta da análise dos documentos foi utilizado como suporte teórico-metodológico a Análise do Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), que se estrutura em três passos:

1. A pré-análise sobre a formação do *corpus* documental, onde mapeamos documentos de 1997 a 2020, sendo escolhidos os documentos que estavam adequados a nossa problemática de pesquisa. Selecionamos os conteúdos presentes neles para assim

¹⁶ O recorte temporal considera o surgimento dos documentos que orientam a formação e atuação dos (das) docentes para o ensino de História, no atual ciclo democrático, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação (1997-1998) à implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

construir o *corpus* documental e ampliar, a partir deles, as hipóteses e os objetivos de pesquisa;

2. A exploração do material, que se faz em duas etapas: a codificação e a categorização. A codificação é o recorte que fizemos das unidades de registros e contextos, buscando, através das palavras-chaves (gênero e sexualidade) sua presença ou ausência. Já a codificação segue os critérios semântico, sintático, léxico ou expressivo dos elementos do texto analisado.
3. O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação dos conteúdos que pode ser feita por meio da inferência. Conforme Bardin (2016, p. 133), a inferência pode “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”, sendo a comparação das verdades dos elementos a sua significação no texto.

O resultado das palavras-chave gênero e sexualidade foi organizado em quadros com as respectivas quantidades de palavras encontradas em cada documento mencionado. Na exposição do quadro constam o nome do documento, o ano e três palavras-chave que julgamos apropriadas para o momento de análise, sendo elas: gênero, sexualidade e diversidade.

A palavra sexualidade, utilizada aqui conforme sua variação semântica, pode ir de comportamentos dos sujeitos às práticas sexuais ou desejos. Logo, entre os contextos que temos dentro da sexualidade, frisamos palavras/expressões como: sexual; opção sexual; orientação sexual; educação sexual; identidade sexual. Essa estratégia de análise justifica-se porque a palavra sexualidade, em alguns documentos, não é mencionada diretamente. No entanto, a palavra sexual é referida e vem sempre acompanhada dos termos mostrados acima.

Por fim, a palavra diversidade é utilizada nos documentos em que não é citada a palavra gênero nem a palavra sexualidade. Por vezes, a palavra diversidade, nos documentos, apresenta-se relacionada à diversidade cultural, de grupos, de indivíduos, de raça, de etnia, dentre outros. No entanto, vez ou outra o seu contexto se interliga com gênero e sexualidade por serem temáticas que contemplam a diversidade humana e seus comportamentos individual e social.

3.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, constituem um documento pós-LDB 9.394/96, elaborado para trabalhar os sujeitos de forma completa, não apenas o desenvolvimento cognitivo para com as disciplinas, mas também, para com o seu próprio ser. O documento visa propiciar ao sujeito não apenas o estudo da Língua Portuguesa e Matemática, mas o conhecimento do Brasil, a realidade social, o mundo físico e natural, as belezas e os problemas que nele constam.

Contudo, a forma como foi elaborado resultou em algumas críticas. Por ser um documento construído pensando nos problemas sociais que estavam e ainda estão visíveis na sociedade e no cotidiano brasileiro, esperava-se uma participação do público familiar, bem como uma expansão maior dos pareceres entregues a professores (as). Conforme problematizam Alexandre Maia do Bonfim *et al* (2013, p. 30, grifos nossos) os primeiros momentos da construção dos PCNs foi um processo iniciado pela:

[...] Fundação Carlos Chagas, responsável pela versão preliminar dos PCNs; a influência advinda das **experiências de outros países**, conforme as pesquisas (nacionais e internacionais) trabalhadas naquele momento; o **curto período**, entre 1995 e 1996, para consultar a comunidade acadêmica e construir a versão preliminar; e o **baixo retorno** dessa comunidade acadêmica, apenas **700 pareceres** (se considerarmos todo o Brasil).

Os autores avaliaram o processo de construção do documento como tendo um curto período de análise e pouca participação do público, considerando a população brasileira. Pois, para eles (as) os temas transversais deveriam ser definidos por uma consultoria popular. Tendo em vista a inserção dos Temas Transversais e as temáticas nele decorridas deveria amplamente divulgada sua discussão e participação.

Os PCNs estão organizados em 10 volumes. O primeiro volume é um documento introdutório, que justifica e fundamenta os requisitos de sua elaboração como um texto de Temas Transversais. Seis volumes do documento referem-se aos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Artes e Educação Física. E três volumes para os Temas Transversais.

O primeiro volume do documento, ao apresentar os Temas Transversais, justifica e explica a importância de integrar questões sociais no ambiente escolar. Entre os temas abordados constam: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, tendo em vista ser o ambiente escolar carregado por uma diversidade de sujeitos com culturas e desejos diversos.

Os PCNs escolhidos para análise são o componente curricular de História e o documento introdutório dos PCNs, pois a pesquisa tem por interesse analisar as temáticas de gênero e sexualidade no ensino de História. O PCN curricular de História é de 1998. A análise se deu com as temáticas que geraram e ainda vêm gerando polêmicas no contexto escolar. Tentaremos, ao longo da descrição dos documentos que aqui serão apresentados, analisar os termos gênero e sexualidade, uma vez que eles detinham um número considerável de incidências das palavras no interior dos documentos.

Abaixo, veremos a distribuição das palavras gênero e sexualidade em dois documentos: o PCN da área de História (1998) e o PCN Introdutório (1997). As palavras foram coletadas mediante sua relação com gênero feminino e masculino, em razão de desigualdades, cuidado com o corpo, evolução e preconceitos que estruturam as subjetividades de homens e mulheres nas diferentes fases da vida, especialmente na infância e adolescência. Foram descartadas as ocorrências da palavra gênero nos trechos em que sua menção é utilizada para compreender determinado conteúdo da Língua Portuguesa.

Quadro 1 – Presença/ausência de gênero e sexualidade nos PCNs

Documento	Parâmetros Curriculares Nacionais (Introdução)	Parâmetros Curriculares Nacionais (História)
Período	1997	1998
Gênero	5	3
Sexualidade	1	4

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No PCN Introdutório, de 1997, consta gênero cinco vezes, mas somente uma faz menção às questões de diferença de gênero em relação à presença de homens e mulheres no espaço educacional. As demais são mencionadas para frisar a questão do sexo biológico: masculino e feminino. Já sexualidade é mencionada uma vez acerca do saber do professorado referente ao ambiente escolar e demais questões que acompanham os indivíduos, sendo incorporado no documento possibilidades para o ofício docente em que:

Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade (Brasil, 1997, p. 02).

No PCN do componente curricular História, gênero é mencionado três vezes, e sexualidade é mencionada quatro vezes. Gênero, em um primeiro momento, é mencionado nos conteúdos que estão atrelados aos Temas Transversais no que implica:

[...] as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, gênero e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as consequências históricas das atitudes de discriminação e segregação (Brasil, 1998, p. 48).

Compreende-se que as reflexões críticas sobre a construção dos indivíduos e os papéis a eles estabelecidos no contexto em que os indivíduos se situam, faz com que tenha autocompreensão, sobre sua identidade, os preconceitos e segregação imposta aos que se comportam diferente das normas estabelecidas pela sociedade, como exemplo: apresentar e debater nas aulas de História o percurso histórico de mulheres e demais indivíduos marginalizados ao longo da história, para que os alunos e alunas possam conhecer, e ter condições de trabalhar sua consciência histórica e formular suas próprias convicções, pois:

[...] compreende-se que a pluriperspectividade da aprendizagem histórica deve incluir as ações de mulheres no curso do tempo, pois apropriando-se destas representações identitárias, alunas obtém condições de desenvolver o que Jörn Rüsen teoriza por consciência histórica (Moreno; Ferreira, 2020, p. 4).

A menção de gênero no Parâmetro Curricular Nacional de História no eixo temático das representações e das relações de poder na história brasileira, se faz uso da palavra gênero relacionada às “lutas de grupos étnicos e de gênero por identidade cultural” (Brasil, 1998, p. 68). Infere-se aos acontecimentos históricos e culturais dos indivíduos e suas respectivas identidades para possibilitar uma consciência histórica dos mesmos.

A outra menção também faz referência à construção de identidades atrelada a artefatos históricos e culturais. Tem-se presente no Parâmetro Curricular Nacional de História que:

[...] Um texto, uma gravura, uma cerâmica podem afetar os sentimentos de identificação de um cidadão com grupos locais, étnicos, de gênero; com sua região, sua nação, a cultura de seu povo ou com uma trajetória histórica conhecida ou em processo de construção (Brasil, 1998, p. 91).

A palavra sexualidade, e demais questões que dizem respeito ao sujeito, são abordagens políticas de instituições, de líderes governamentais, de partidos políticos, lutas sociais, sendo o ser humano um ser político e discursivo. A primeira menção à palavra sexualidade é apresentada nesse contexto.

Como exposto nos PCN dos temas transversais (Brasil, 1998, p. 49): “as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição

de papéis entre homens, mulheres”, dependem da forma como são constituídos historicamente. Ainda mais a frente:

[...] “a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos; a natureza nas manifestações artísticas brasileiras”; e “a natureza, o corpo, a sexualidade e os adornos dos povos africanos e europeus; a natureza no imaginário europeu medieval e renascentista; a natureza nas manifestações artísticas africanas e europeias” (Brasil, 1998, p. 49).

São culturas e costumes, expressos na arte através do corpo, de gestos e comportamentos produzidos por indivíduos de diferentes regiões que abarcam culturas distintas ao ser. O gênero e a sexualidade no ensino de História colocam em debate a diversidade cultural, identidades e manifestações corporais que atrelam as culturas e histórias que são passadas a homens e mulheres, possibilitando novos conhecimentos e novas escritas. Assim, conforme Carmem Zeli de Vargas Gil *et al*, o ensino produz:

[...] A possibilidade de escrita de uma outra história, que só se entende em conexão com a história normativa, que é sempre aquela dos homens, dos ricos, dos brancos. Isso porque não são apenas novos sujeitos que se introduzem nos estudos, o que acontece é que se introduz o estudo de novas relações sociais, e com isso se possibilita tensionar a norma (Gil *et al*, 2022, p. 53).

3.1.2 Formação de professores (1997-2020)

O ambiente escolar é um espaço repleto de diferentes culturas, crenças e sujeitos, com comportamentos que variam conforme o crescimento e o desenvolvimento cognitivo. Logo, os professores (as) têm a incumbência de melhor trabalhar e explorar esse ambiente diversificado.

Como analisado nos documentos oficiais da Educação – que serão expostos no decorrer do trabalho –, nota-se que nas primeiras versões as temáticas de gênero e sexualidade são contempladas. No entanto, as referidas temáticas passam a ter uma diminuição nos documentos.

Com base nisso, buscamos analisar se esse fenômeno aparece nas resoluções¹⁷ e pareceres aprovados, entre 1997 e 2020, acerca da formação continuada de professores (as) em nível superior.

¹⁷ Foram mapeadas nove resoluções, sendo duas relacionadas às Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas ao Ensino Fundamental (Resolução CEB n. 2/1998 e n. 14/2010), e sete voltadas à Formação de professores (Resolução n. 2/1997, n. 2/2015, n. 1/2017, n. 3/2018, n. 2/2019, n. 1/2020, n.1/2022). Segue a lista completa: **1 - Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997:** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional

Quadro 2 – Resoluções: formação continuada de professores (as).

Documento	Resoluções								
	1997	1998	2010	2015	2017	2018	2019	2020	2022
Gênero	-	-	-	7	-	-	-	-	-
Sexualidade	-	-	-	6	-	-	-	-	-
Diversidade	-	-	-	16	-	-	4	4	-

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Na Resolução n° 2, de 26 de junho de 1997, (Brasil, 1997b) não consta nenhuma das palavras-chave. No entanto, na Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015 é mencionado gênero sete vezes e sexualidade seis vezes. Gênero é mencionado no artigo 13 dessa resolução no que se refere à formação inicial e continuada dos professores (as) nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No parágrafo sexto do artigo que trata da elaboração do projeto de formação, inciso VI, destaca-se que “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, **de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015, p. 5, grifo nosso).

Gênero é aqui empregado com base nos papéis que são atribuídos a homens e mulheres para que sejam tratados de forma justa, respeitando o direito de ambos os sujeitos. E sexual, ou diversidade sexual, conforme a mensagem do enunciado VI de que: “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015, p. 5)

Podendo ser entendida como a diversidade sexual no que diz respeito à orientação sexual de cada sujeito. O enunciado propõe que as questões sejam trabalhadas como

em nível médio; **2 - Resolução CEB n° 2, de 7 de abril de 1998:** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; **3 - Resolução n° 7, de 14 de dezembro de 2010:** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; **4 - Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015:** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; **5 - Resolução n° 1, de 9 de agosto de 2017:** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **6 - Resolução n° 3, de 3 de outubro de 2018:** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; **7 - Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019:** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação); **8 - Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020:** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada); e **9 - Resolução CNE/CP n° 1, de 6 de maio de 2022:** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

princípios de equidade de modo a programar metodologias que possibilitem o respeito de ambos os sujeitos e o direito à igualdade (Brasil, 2015).

Podemos observar que é a realidade do ambiente educativo que pode proporcionar a escolha de temáticas a serem trabalhadas com os discentes e docentes no ambiente escolar relacionando ao currículo com as práticas culturais dos sujeitos, podendo conduzir, como consta no inciso VIII: “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (Brasil, 2015).

A terceira e a quarta vez em que aparece menção à temática investigada é no artigo 8º, quando exige-se do egresso dos cursos de formação inicial em nível superior aptidão para “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões” (Brasil, 2015, grifo nosso), sendo essas exclusões “sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, **de gênero, sexuais** e outras”.

A desigualdade pode ser representada de diferentes formas na sociedade, quando se historiciza a realidade dos sujeitos de dada região, como é o caso deste trabalho de pesquisa que tem como espaço de análise o município de Senador Rui Palmeira. É possível trabalhar no currículo os costumes e culturas dos habitantes do município, analisando os casos de desigualdades de gênero, classe e raça apresentados por eles em que se envolvem com as problemáticas da interseccionalidade. Como problematiza a historiadora Guacira Lopes Louro (Louro, 1997, p. 22).

[...] As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Já no inciso VIII, da Resolução de 2015, o professor (a) deve:

Demonstrar consciência da **diversidade**, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, **de gêneros**, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de **diversidade sexual**, entre outras (Brasil, 2015, p. 8, grifo nosso).

Pode-se interpretar que o texto busca afirmar que o professor deve estar ciente das complexidades da realidade dos alunos e demonstrar empatia para um melhor desenvolvimento e acolhimento dos alunos (as) no ambiente escolar.

Nos artigos 13 e 14, referentes à formação de professores e, 15, sobre a carga horária, em um dos parágrafos consta o mesmo enunciado com uma mensagem amplamente diversa sobre o que deve ser garantido nos currículos:

[...] garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, **diversidades étnico-racial, de gênero, sexual**, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11 grifo nosso).

Diversidade está sendo mencionadas dezesseis vezes na resolução de 2015, sendo nove delas como uma referência a gênero e a palavra sexual, quando se propõe a problematizar a diversidade de sujeitos. Mas quando o documento não menciona essas temáticas no contexto do conteúdo, elas acabam visíveis apenas pela ótica e concepção de quem as conhece. Caso contrário, como é exposto no enunciado seguinte, a ideia de diversidade fica ampla e por demais imprecisa: “promover metodologias contrárias a toda forma de discriminação” (Brasil, 2015). Como se vê, o item discriminação pode estar relacionado à discriminação por gênero, raça, etnia, religião, dentre outras.

Para Laurence Bardin (2016), a numerosa repetição de uma mesma palavra no texto pode significar inúmeras percepções, a depender da forma como o indivíduo a interprete, do modo que julgue ver no trecho em que está inserido com base em sua percepção própria. A forma de analisar a repetição e a ausência das palavras-chave serviu para percebermos a importância e relevância que elas tinham em alguns documentos e a forma como foram sendo incluídas e excluídas após a reconstrução dos mesmos.

Desse modo, não foi frisado apenas o valor quantitativo das palavras gênero e sexualidade nos documentos analisados, mas o valor qualitativo que realça as palavras gênero e sexualidade nos respectivos contextos em que as palavras aparecem destacadas.

No artigo 3º, parágrafo quinto, inciso II, essas metodologias devem estar atreladas com um “projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade” (Brasil, 2015).

É sabido que vivemos em um país diversificado, no final, somos todos diferentes, necessitamos dos mesmos direitos e de sermos respeitados. No entanto, quando essas diferenças não são nominadas, uma ou outra tende a ficar em repouso, ou seja, não se

problematiza. Esse é o caso do município analisado, em que os indivíduos tipificados como masculinizados e afeminados não são tratados da mesma forma e se têm sobre eles uma relação desigual e até mesmo um desconhecimento sobre como trabalhar e diminuir o preconceito a eles comentidos.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 apresenta uma diminuição da presença das palavras gênero, sexualidade e diversidade. Gênero consta apenas uma vez, mas não está remetido a homem/mulher, e sim, aos tipos de gêneros textuais. Também não consta a palavra sexualidade, restando-nos analisar o modo como a diversidade é contextualizada.

O artigo 8º, referente aos cursos que são destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, no inciso VIII, põe como compromisso uma formação que vise “à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 2019, p 5).

Pode-se empregar a este enunciado a mesma análise da Resolução acima, que é a amplitude da mensagem ao conduzir a diferentes pontos, pois quando não se frisa um ponto específico, o indivíduo que irá realizar tal função fará o que sua percepção indicar, conforme o entendimento pelo enunciado que lhe foi passado.

O contexto no qual diversidade¹⁸ está sendo inserida nas competências gerais oito e nove para os docentes, pode-se dizer que se remete ao cuidar de si, quando é posto que deve-se conhecer, apreciar e cuidar da saúde física e emocional para que, assim, possa-se cuidar do outro. O sujeito, quando conhece a si mesmo, o processo de conhecer e entender o outro passa a ser menos complicado, dado que “compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, [...] autocrítica e capacidade para lidar com elas, podem desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Brasil, 2019).

Sandra Mara Corazza (2001), na obra **“O que quer um currículo?”**, defende que o currículo deve ser construído para atender sujeitos diversos, com culturas diferentes, sendo este currículo pensado e formulado de acordo com os sujeitos que frequentaram o espaço escolar. Pois, entende-se que os costumes e as práticas culturais influencia na aprendizagem e na relação desses indivíduos e que tais experiências e vivências trazidas por eles pode ajudar na elaboração do currículo.

¹⁸ A palavra “Diversidade” está sendo utilizada na análise nos momentos em que as temáticas de gênero e sexualidade se encontrarem ausentes nos documentos. Ela fica sendo utilizada nas partes em que cabem, ou seja, há espaço para o tratamento dos termos gênero e sexualidade, mas que não são empregados no texto. Logo, selecionamos os momentos em que ela, a “diversidade”, se correlaciona com gênero e sexualidade e a analisamos.

O currículo não se resume a um documento neutro; ele tem voz, vozes de sujeitos que precisam ser atendidas no espaço escolar. Como ela destaca:

Além desse seu caráter inefável, por ser uma linguagem, um currículo também produz ideias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem e alegram-se, num modo que produz atravessado por complexas redes de relações, que vão desde as econômico-sociais até as tramas amorosas e transferenciais (Corazza, 2001, p. 13-14).

Os documentos curriculares deveriam ser, de certo modo, elaborados para trabalhar as problemáticas impostas aos indivíduos e abordá-las de forma crítica e coerente. Tanto o gênero como a sexualidade estão agregados no ambiente escolar, pois são temáticas que fazem parte da vida e do cotidiano. Logo, o ambiente escolar recebe uma diversidade de indivíduos, com realidades distintas e, junto com elas, problemas variados. Assim, o currículo escolar tende a estabelecer formas de lidar com essa diversidade de indivíduos, bem como, meios de articular o currículo às problemáticas que venham a surgir mediante as temáticas aqui expostas.

Uma realidade em que crianças e adolescentes tem a vida escolar interrompida por ter que sair para procurar melhores condições de vida em outras regiões, por ter que parar os estudos devido a uma gravidez, ou até mesmo por que casou e o parceiro não a deixa mais frequentar o espaço escolar, por não conseguir um emprego digno devido a sua orientação sexual não deveria ser objeto de reflexão no currículo escolar? (Corazza, 2001).

A feminista norte-americana bell hooks¹⁹, na obra **“Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”** (2017), discorre sobre o modo de ensinar aos nossos alunos e alunas, defendendo que é preciso “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo” (Hooks, 2017, p. 25).

O alunado do município de Senador Rui Palmeira, de acordo com os/as professores (as) entrevistados, vê a escola como um espaço que em nada vai mudar a realidade dele, por ver que quando chega na adolescência as condições passam a ficar complicadas, sendo necessário migrar para outras regiões a procura de empregos. Conforme destacou a professora Maria: eles “pensam que isso aí não tem relevância, ou então, não tem nenhum futuro”. Isso coloca a escola diante de realidades distintas que exigem dela, como problematiza Gil *et al.*. (2022) outro modo de lidar com o currículo:

¹⁹ A autora Bell Hooks usa o sobrenome em referência na forma minúscula.

Desde que os currículos de História têm sido provocados a se colocarem em situação de abertura para a inserção de outras histórias e outras formas de relações com o passado e com o presente, temos nos ocupado sobre pensar como uma organização curricular pode permitir-se ser móvel e em devir, ao ponto de deixar entrar diferentes modos de medir, representar e ter experiências com o tempo (Gil *et al.*, 2022, p.13).

Ainda assim, há outro enunciado que remete à competência oito em prática. Após o conhecer a si mesmo chega-se ao momento de exercitar esse conhecimento, que é:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2019, p. 13).

Por fim, destaquemos a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Nesta resolução, gênero consta uma vez, estando presente nas competências específicas e habilidades da dimensão da prática profissional-pedagógica que tende a “Promover o respeito e a participação de todos os alunos nas ações educativas”, sem distinção quanto a “diversidade étnica, de gênero, cultural, religiosa e socioeconômica” (Brasil, 2020).

Neste pequeno enunciado há possibilidades de gênero ser contemplado, não na forma dos papéis que são impostos, mas referente ao direito de acesso à educação para todos, homens e mulheres.

Quanto à sexualidade, ela está ausente, mas diversidade é mencionada quatro vezes: duas em contextos que podem/dão certo espaço para trabalhar tanto a temática de gênero, quanto a temática de sexualidade, sendo uma já citada na habilidade acima e outra no artigo 6º, dos fundamentos da formação continuada, inciso VIII, que sugere o mesmo enunciado que consta na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

3.1.3 Planos Nacionais da Educação (2001-2024); Plano Estadual de Educação (2006-2026) e o Plano Municipal de Educação (2015-2025).

O PNE, enquanto proposta educacional, é debatido desde a “Era Vargas” (Vieira, J. Ramalho, Vieira A., 2017). A Associação Brasileira de Educação (ABE), presidida por Fernando de Azevedo²⁰, propunha que a União fixasse um PNE²¹ que desse possibilidades de

²⁰ Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova.

“oferecer oportunidades iguais, segundo as capacidades de cada um” (Brasil, 2014, p. 11) dos estados, ficando responsável por essa aprovação o Conselho Nacional de Educação (CNE), como estava estabelecido no art. 152 da Constituição Federal de 1934²².

A ABE lançou uma proposta para que o PNE, uma vez promulgado, não sofresse alterações durante seu período de execução, sendo antes o PNE estipulado para um período de seis anos. Sob as regras da Constituição de 1934 e apontamentos da ABE, em maio de 1937, foi posto que o documento estivesse sujeito a alterações/revisões após a vigência de dez anos. Assim, o primeiro PNE surgiu em 1962, não fixado na forma de lei, mas como “uma iniciativa do Ministério da Educação e da Cultura, aprovada pelo Conselho Federal de Educação” (Brasil, 2001, p.5).

O PNE veio a ser constituído por lei apenas com a Constituição de 1988. Anos depois, a LDB dispôs que a União deveria elaborar o PNE em colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal. Assim, teremos o primeiro PNE com vigência de dez anos, de 2001-2010, implementado como documento auxiliar com diagnósticos, diretrizes e objetivos e metas pretendidos para os níveis de ensino da Educação Básica e Superior, abarcando as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação a Distância, Educação Profissional e tecnológica (EPT) e Educação Indígena.

O segundo PNE, com previsão para 2010-2020, acaba por ter um atraso, devido aos trâmites entre o Conselho Nacional da Educação e o processo legislativo, ficando sua vigência para os anos de 2014-2024.

O primeiro Plano Estadual de Educação (PEE) do Estado de Alagoas foi aprovado sob a lei nº 6.757, de agosto de 2006. Como exposto no art. 2 do PNE “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (Brasil, 2006).

A construção do primeiro PEE do estado de Alagoas feita de forma coletiva, envolvendo órgãos do estado, tais como: o Conselho Estadual de Educação de Alagoas

²¹ Em 2001 foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), firmado como Lei nº 10.172/2001. Contudo, o PNE teve seu debate iniciado em 1931, pelo recém instituído Conselho Nacional de Educação (CNE). A ideia foi fruto do movimento dos Pioneiros da Educação Nova em conjunto com a Associação Brasileira de Educação (ABE), gerando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em março de 1932, tendo como pauta tornar a escola acessível a todos, sendo ela gratuita, laica e obrigatória, atendendo a homens e mulheres com condições iguais de aprendizagens, oportunidades sociais, sem privilégios de gênero. O então lançamento do manifesto gerou polêmicas após ser diagnosticado como estando referente a “uma realidade educacional ‘sem unidade de plano e sem espírito de continuidade’, enfim ‘tudo fragmentário e desarticulado’” (Brasil, 2014, p.11).

²² A Constituição de 1934 diz que compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, [...] elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (Brasil, online, 1934).

(CEE/AL), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (SINTEAL), o Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (FAEJA), o Fórum Alagoano em Defesa da Educação Infantil (FADEI), o Programa de Assessoramento Técnico-Pedagógico aos Municípios de Alagoas (PROMUAL/CEDU/UFAL) e outras entidades e organizações ligadas à Educação.

O PEE do Estado de Alagoas se caracteriza como um documento com temas diversos, estruturado de modo diagnóstico a cada nível e modalidade de ensino, com diretrizes político-pedagógicas, objetivos e metas para a Educação Básica, Superior, de jovens e adultos, especial, a distância, indígena, do campo e educação e saúde escolar. Com ações a serem desenvolvidas, conforme proposto no diagnóstico e nos objetivos e metas do documento, apresentados como forma de caracterizar as intenções e finalidades pré-estabelecidas a serem avaliadas e monitoradas, visando a promoção de uma educação que seja sensível às diferenças, aos que se sentem excluídos, dando atenção a grupos marginalizados, expandindo a rede de funcionamento das redes escolares públicas e privadas (Alagoas, 2006). Ele evidencia atenção aos processos e resultados da aprendizagem, tendo em vista um trabalho transparente e respeitando os sujeitos envolvidos e suas diversidades, utilizando-se de princípios como: equidade, qualidade, democratização e ética.

Após o término de vigência do PEE-AL de 2006-2015, temos o segundo PEE-AL, Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016, com vigência de dez anos, sendo inseridas nele as estratégias, uma vez que não constava no primeiro PEE (2006). Nele, as temáticas de gênero e sexualidade não se encontram mencionadas, mas apenas a menção vaga à palavra diversidade, o que não pode ser necessariamente interpretado como estando ela relacionada às temáticas de gênero e sexualidade.

Por fim, temos o Plano Municipal de Educação (PME) do município de Senador Rui Palmeira, Lei nº 197/2015, com vigência de dez anos, 2015-2025. O PME do município de Senador Rui Palmeira é um documento elaborado conforme as particularidades do município, por representantes da Educação, sendo estes: técnicos da Secretaria Municipal de Educação, coordenadores e diretores das escolas do município, representantes dos professores dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O quadro abaixo expõe a ocorrência do emprego das palavras gênero, sexualidade e/ou diversidade nos Planos Nacionais de Educação de 2001 a 2025.

Quadro 3 – Gênero e sexualidade nos PNE 2001-2025.

Documento	Plano Nacional de Educação		Plano Estadual de Educação		Plano Municipal de Educação
Período	2001-2010	2014-2024	2006-2015	2016-2026	2015-2025
Gênero	8	-	13	-	-
Sexualidade	1	1	1	-	4
Diversidade	9	9	15	16	15

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Como mostrado no quadro 3, no PNE de 2001 a 2010 consta a palavra gênero oito vezes, sendo uma delas referida à matrícula de pessoas.

As demais são redigidas da seguinte forma: uma nos objetivos e metas do subitem dois das diretrizes do Ensino Fundamental com um enunciado no qual consta “possíveis efeitos” que pretende atingir, sendo:

Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e **a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher**, do negro e do índio (Brasil, 2001, p. 20, grifo nosso).

Segundo Bardin (2016), determinada palavra pode trazer uma informação implícita ou não no texto. No Plano Nacional de Educação de 2001-2010 destaca-se a necessidade de abordar as questões que tendem a fortalecer atos preconceituosos e discriminatórios que produzem estereótipos e violências contra os sujeitos e seus papéis adquiridos pelas normas sociais. Mas resta indagar-se se tais sujeitos formadores têm assistência formativa para trabalhar as temáticas e conceitos que ajudem a amenizar a propagação de estereótipos.

Entende-se que para abordar um tema, ou historicizar sobre ele, é preciso conhecê-lo, mas como visto na pesquisa de campo que será descrita na próxima seção, há um desconhecimento por parte dos professores e professoras sobre tais temáticas. No entanto, nesse documento, as palavras gênero e sexualidade são citadas nos objetivos e metas do subitem quatro no que se refere ao Ensino Superior, único momento em que o termo educação sexual é citado. Já no item financiamento e gestão da Educação Superior, diferente do enunciado anterior, este não esclarece os possíveis alcances para as temáticas. É sugerido o seguinte nos enunciados:

Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: **gênero, educação sexual**, [...] Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de

políticas de gênero²³, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos (Brasil, 2001a, p. 35-37, grifo nosso).

Consta no documento um quadro que expõe a média de estudos por gênero masculino e feminino e, ao lado, a média de estudos de mulheres brancas e mulheres negras, mostrando que mulheres negras se encontram em desvantagem quanto às mulheres brancas no âmbito educacional. Essa desvantagem pode ser entendida com base na posição socioeconômica de ambos os sujeitos.

É dada ênfase à temática de gênero nos cursos de formação quando o documento destaca a necessidade de “Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das **questões de gênero** e de etnia nos programas de formação” (Brasil, 2001a, p. 65, grifo nosso).

Por fim, no subitem onze, sobre gestão, é mencionado que se deve “incluir, nos levantamentos estatísticos e no censo escolar informações acerca do gênero, em cada categoria de dados coletados” (Brasil, 2001a, p. 80).

No momento que se insere “questões de gênero” pode-se entender que estão sendo atribuídos papéis e tarefas tanto ao homem, quanto a mulher, questões essas que têm suas influências na cultura e na sociedade. Seria esse um ponto de vista, mas “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo esta ‘visão’ muito pessoal ser compartilhada por outros?” (Bardin, 2016, p. 16).

Não há interpretações iguais. Cada sujeito irá apresentar, por mínimo que seja, algo de diferente em sua interpretação. Assim, gênero e sexualidade nesse trabalho nos traz olhares que mesclam e que se distanciam.

E, afinal, como trabalhar os indivíduos, quando posto a eles um corpo e inúmeras normas? Como problematiza Louro:

[...] Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes, "deduzidos" das marcas dos corpos. Teríamos apenas de ler ou interpretar marcas que, em princípio, estão lá, fixadas, de uma vez e para sempre. Então, ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência de seu corpo. Afinal, o sujeito é masculino ou feminino? É branco ou negro? O corpo deveria fornecer as garantias para tais identificações. Pretendemos reconhecer a identidade - aquilo que o sujeito é - e, ao mesmo tempo,

²³ Problematizar as políticas de gênero garante aos sujeitos entender as políticas públicas que possibilitam a participação/inclusão das mulheres nos setores políticos e nas políticas públicas que regem o Estado.

estabelecer o que ele não é - a diferença. Desejamos afirmar, com segurança, que o sujeito é isso, e, conseqüentemente, ele não é aquilo (Louro, 2000b, p.61-62)

Logo, discussão de gênero e sexualidade traz questões de identidades que não estão somente confusas para o próprio indivíduo, mas que demanda preocupações aos professores e professoras para como trabalhar as identidades dos corpos. Questões como essas submetem ao currículo um olhar voltado ao contexto social que rodeia, sendo este capaz de ser trabalhado conforme a realidade de cada escola e a realidade dos indivíduos.

Quanto ao segundo PNE, de 2014 a 2024, não consta a palavra gênero, apenas a palavra sexual, sendo citada apenas uma vez na meta sete, que aborda meios de estimular a qualidade da Educação Básica em todas as suas etapas. Assim sendo, a mensagem na estratégia número 7.23 demonstra garantir políticas de combate à violência, deixando clara a violência doméstica e sexual envolvendo os sujeitos homens e mulheres. Consta que:

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a **violência** doméstica e **sexual**, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (Brasil, 2014b, p. 64, grifo nosso).

Embora a palavra diversidade conste nove vezes, apenas uma delas está relacionada com as temáticas em análise. No artigo 2º, no que diz respeito às diretrizes do PNE, o inciso X explicita a “promoção do respeito aos direitos humanos, **à diversidade**” dos sujeitos que compartilham do mesmo ambiente escolar (Brasil, 2022, p.68).

A ausência das palavras em análise nos documentos pode ser uma consequência das interpretações advindas do discurso sobre a “ideologia de gênero”. As elaborações dos decorridos Planos Nacionais de Educação, conforme Rebeca Ferray Ferreira Lopes (2017), com o trabalho intitulado “**Não é competência do professor ser sexólogo**”: **O debate público recente sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação (2011-2020)**”, em que ela mostra que o documento recebeu críticas por estar tratando de temas sociais, como a inclusão da orientação sexual e as categorias de gênero.

A autora buscou na construção de sua dissertação sites, artigos de opiniões, entrevistas e demais meios de informações sobre a inclusão das temáticas de gênero e sexualidade no documento, obtendo como resultado os discursos e lados políticos que impossibilitaram a problematização das temáticas no documento. Segundo a autora:

[...] Os argumentos em jogo demonstram lados opostos que disputam crenças e ideologias políticas distintas. A chamada “ideologia de gênero” pode ser considerada a grande motivação para a polêmica, cujos argumentos são construídos de forma quase ilusória, com base em invenções por parte daqueles setores contrários à inclusão das categorias de gênero e sexualidade no PNE. O raciocínio de seus interlocutores, adeptos de discursos e argumentos dogmáticos, reforça o quão necessário se faz compreender o que tem sido veiculado como “ideologia de gênero” entre nós, apontando segmentos da sociedade que a discutem (Lopes, 2017, p.35).

Mas é possível trabalhar as temáticas no ensino de História. Cabe ao professor (a) atenção às leituras trazidas nos PCNs e pesquisas acadêmicas. O viver social e cotidiano de meninos e meninas traz consigo vivências históricas, crenças religiosas e culturais sobre a normatização dos corpos. Conforme Giovani José da Silva e Jaime de Sousa Silva:

[...] Ainda assim, é possível realizar-se um bom trabalho pedagógico sobre as sexualidades, transversalizado as aulas de História, tendo como ponto de partida os PCN. Isso porque, embora muitos professores se neguem até mesmo a ler os Parâmetros e utilizá-los em seu cotidiano escolar, o documento é bastante acessível e permite uma ampliação das potencialidades por eles oferecida, a fim de que se combatam ideias conservadoras e retrógradas a respeito das sexualidades e do gênero. Tais ideias, muitas vezes, encontram-se envoltas em obscurantismo religioso e em uma leitura ortodoxa de textos religiosos, tais como a Bíblia, que podem e devem ser usados por professores de História como aquilo que são, primordialmente: documentos históricos, resultados e registros de vivências humanas (Silva; Silva, 2016, p. 80).

Já no primeiro Plano Estadual de Educação do Estado de Alagoas, a palavra gênero é mencionada treze vezes. Dessas, três vezes ocorre na meta dois das diretrizes político-pedagógicas para o Ensino Fundamental, anunciada com mensagem direta, expondo em duas estratégias que se deve:

[1] Incluir, na política de aquisição, criação e renovação das bibliotecas escolares, bibliografia específica sobre as questões étnico-raciais e de gênero, para subsidiar a prática pedagógica das escolas do Ensino Fundamental.

[2] Garantir o registro das produções histórico-culturais das questões étnico-raciais e de gênero nas unidades escolares (Alagoas, 2006, p. 29).

As questões de gênero são contempladas no Ensino Médio, mas frisamos também o que compete ao Ensino Fundamental e à Educação Superior – os cursos de formação em que as temáticas são contempladas. Dito isto, na meta quatro, no que compete à Educação Superior, no contexto no qual está inserida a palavra gênero consta a palavra orientação sexual, único momento em que é mencionado nos objetivos e metas número 4.3.8:

Incentivar a inclusão, na programação dos cursos de formação de docentes, de temas relacionados à valorização da cultura regional e local e àqueles relativos à abordagem de problemáticas tais como: **gênero, educação sexual**, [...] (Alagoas, 2006, p. 40, grifo nosso).

Com base na discussão dos cursos de formação continuada é mencionado no PEE-AL que:

[...] questões socioculturais emergentes, que atingem diretamente as novas gerações em uma sociedade com profundas contradições, sobretudo agora, no momento em que um modelo econômico, que se diz globalizado, mas que, cada vez mais, centraliza a riqueza e gera miséria, apontando grandes desafios para a educação escolar, que não pode se omitir do debate sobre a diversidade cultural e a conseqüente tematização das questões étnicas, de classe, gênero, sexo e religiões. Eis um grande desafio para as redes de ensino no Brasil e em Alagoas (Alagoas, 2006, p. 82).

Na meta doze sobre as diretrizes político-pedagógicas voltadas à formação e valorização dos trabalhadores em Educação, é sugerida uma das temáticas como forma de:

Incluir, de imediato, nos programas dos cursos de formação permanente de profissionais da educação de todos os sistemas, temáticas relativas às questões da educação dos alunos com necessidades especiais e das **questões de gênero** (Alagoas, 2006, p. 86, grifo nosso).

No segundo Plano Estadual de Educação (PEE) do estado de Alagoas, de 2016 a 2026, não consta a menção à palavra gênero. No entanto, é nele mencionada a palavra sexual duas vezes, ficando uma na meta sete, que dispõe sobre fomentação e a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades. É a mesma estratégia que consta na meta 12 do primeiro PEE, de 2006 a 2015, com o seguinte enunciado:

Garantir políticas de combate a **violência física e psicológica na escola**, desenvolvendo ações destinadas à capacitação de professores/as para a detecção dos sinais de suas causas, como **a violência doméstica e sexual**, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a cultura de paz e um ambiente livre do preconceito e da discriminação (Alagoas, 2016, p. 29, grifo nosso).

O combate à violência psicológica não é menos importante do que a violência física, mas passa despercebida por não demonstrar os efeitos nos comportamentos das pessoas. A não problematização da violência física e psicológica de uma cultura machista, de uma violência que não é historicizada e debatida, contribui para o silêncio da própria vítima e a sensação de culpa.

Vitória Marques Bergo (2019), em sua dissertação que teve como título “**Formação docente em História acerca da violência de gênero: possibilidades para trabalhar a cultura do estupro na escola**”, discorre sobre as violências sexuais cometidas contra as mulheres, colocando-se também como indivíduo que passou por violências sexuais e como isso fê-la silenciar e se culpar, uma vez que tais questões são atribuídas às vítimas, mediante as práticas culturais machistas. Segundo a autora, no que se refere à violência sexual cometida às mulheres, tem em si, uma:

[...] Culpa tão enraizada diante do fato de que enquanto vítima, a violência sexual reconhecida após tantos processos de culpas e dores, leva as mulheres a dificilmente procurar ajuda e perceber os direitos sexuais e reprodutivos femininos enquanto uma questão também de saúde pública (Bergo, 2019, p.23).

Por fim, no Plano Municipal de Educação (PME) do município de Senador Rui Palmeira de 2015 o termo gênero é mencionado apenas uma vez em sentido populacional, em uma tabela com o total de homens e mulheres da população. Já a palavra sexualidade consta uma vez e sexual três vezes:

[...] cultura indígena, diversidade étnico-social, religiosa, **orientação sexual** e direitos humanos, consolidando a valorização da educação do campo, quilombola a partir de uma visão que articule o desenvolvimento sustentável. Adotar procedimentos eficaz para prevenção, acompanhamento, intervenção nas situações de violência por bullying inclusive por **opção sexual**. Garantir a implementação de políticas de igualdade e respeito para o **combate das desigualdades sociais das relações** éticas raciais, culturais, religiosa e **identidade sexual**, de acordo com a constituição dos direitos humanos (Senador Rui Palmeira, 2015, p. 47; 54, grifo nosso).

Conforme os enunciados, a diversidade que se sobrepõe à orientação sexual é ressaltada no trabalho com os sujeitos heterossexuais, homossexuais, bissexuais, com o objetivo de atender e valorizar as divergências de ambos os indivíduos marginalizados.

É presente no documento três âmbitos de problematização: orientação sexual, opção sexual e identidade sexual. Na atualidade não se faz uso do termo opção sexual, visto que não é algo que se escolhe (Henrique *et al.*, 2007). Mas a forma como os professores (as) entrevistados (as) que se segue na próxima seção se posicionaram em relação aos indivíduos homossexuais e bissexuais com o termo opção sexual e o uso das tipificações afeminados e masculinizados decorre de um desconhecimento das temáticas. Segundo os autores:

Há, portanto, uma recusa em se aceitar classificações feitas a priori e que conformariam as pessoas em determinados e exclusivos papéis (heterossexual, homossexual, etc.). A teoria Queer questiona as oposições

binárias homem x mulher, macho x fêmea, aprofundando os estudos sobre as homossexualidades, as transexualidades e outras formas de sexualidades estigmatizadas (Silva; Silva, 2016, p. 82).

O enunciado sobre o termo opção sexual, apesar de ser um termo errôneo, diz respeito às situações de desrespeito para com os sobre o tratamento dos indivíduos marginalizados. De toda homossexuais, pois quando o documento faz uso do termo opção sexual, ele atribui a ele mesmo um desconhecimento forma, o contexto seguido dos termos faz jus ao trabalho para com os indivíduos marginalizados.

Um dos enunciados que consta no PME do município de Senador Rui Palmeira contempla a expressão “opção sexual”, o que julgamos como “orientação sexual”. Trata-se de um termo confuso, tendo em vista que um sujeito não é homossexual por escolha, que é o que o termo “opção sexual” sugere. E por essa razão passa a ser um termo em desuso, quando sabemos que os sujeitos homossexuais, bissexuais, e até mesmo os heterossexuais não os são por uma opção própria deles, por um livre querer. Não se escolhe ser esse ou aquele, o hétero ou o homossexual, transexuais ou travestis.

Na obra intitulada **“Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”** (2007), organizada por Ricardo Henriques, é exposto que o termo orientação sexual, surgiu para:

[...] substituir a noção de opção sexual, pois o objeto do desejo sexual não é uma opção ou escolha consciente da pessoa, uma vez que é resultado de um processo profundo, contraditório e extremamente complexo de constituição, no decorrer do qual cada indivíduo é levado a lidar com uma infinidade de fatores sociais, vivenciando-os, interpretando-os, (re)produzindo e alterando significados e representações, a partir de sua inserção e trajetória social específica (Henrique *et al.*, 2007, p. 17).

Já o termo “orientação sexual se apropria melhor as relações de desejos dos sujeitos. Se refere à “direção ou à inclinação do desejo afetivo e erótico”, sendo este sujeito homem ou mulher. Assim, ainda conforme os autores (2007, p. 17): “pode-se afirmar que esse desejo, ao direcionar-se, pode ter como único ou principal objeto pessoas do sexo oposto (heterossexualidades), pessoas do mesmo sexo (homossexualidades) ou de ambos os sexos (bissexualidades)”, englobando assim, uma diversidade de afetos, desejos a depender de cada singularidade dos sujeitos.

O PME (2015) do município de Senador Rui Palmeira dispõe no diagnóstico do Ensino Médio²⁴ o termo sexualidade, ficando disposto à escola

[...] oferecer palestras que abordem temas centrais como violência, **sexualidade**, drogas e alcoolismo, família, valores humanos, meio ambiente, africanidade, valorização do estudo, entre outros [...] (Senador Rui Palmeira, 2015, p. 59, grifo nosso).

Com base na interpretação do documento e as falas dos professores e professoras que entrevistamos para o nosso estudo, as temáticas de gênero e sexualidade são presentes na realidade dos sujeitos que vivem no município de Senador Rui Palmeira, assim como em outras regiões, possibilitando compreender melhor a realidade que os toca, suas origens e como tais temáticas podem passar despercebidas ao olhar dos sujeitos.

3.2 Gênero e Sexualidade no Currículo Alagoano (2010-2019)

O Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas (ReCEB-AL), de 2010, tem como objetivo orientar e organizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas públicas do estado, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O primeiro referencial curricular de Alagoas é resultado de esforços conjuntos entre a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEDUC/AL), o Ministério da Educação (MEC), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o coletivo de professoras e professores para a elaboração de orientações e habilidades para cada área de conhecimento.

Já o segundo referencial é datado de 2014, sendo construído coletivamente, segundo discursos da Secretaria de Educação, por: professores (as) da rede estadual de ensino, profissionais técnico-pedagógicos da SEDUC-AL, com apoio de atuantes nos diferentes níveis de ensino e consultores especialistas em cada área de conhecimento (Alagoas, 2010).

O terceiro referencial curricular do estado de Alagoas foi lançado em 2019, resultado de aprofundamento/reelaboração dos dois anteriores. Elaborado de forma coletiva com a participação dos alagoanos, especificamente professores (as), instituições de ensino de Alagoas, equipe de técnicos e especialistas e demais órgãos do estado de Alagoas, como: coordenadores, redatores, articuladores da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), da

²⁴ O Ensino Médio não faz parte da nossa análise, e sim, os Anos Finais do Ensino Fundamental, uma vez que o Ensino Médio vem passando por modificações na estrutura curricular da disciplina de História e demais componentes curriculares.

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e do Conselho Estadual de Educação (CEE).

No que se refere aos Referenciais Curriculares do estado de Alagoas, as temáticas de gênero e sexualidade são apresentadas da seguinte forma, conforme o quadro abaixo:

Quadro 4 – Gênero e sexualidade no currículo alagoano.

Documento	Referencial Curricular do Estado de Alagoas		
	2010	2014	2019
Período	2010	2014	2019
Gênero	27	23	-
Sexualidade	7	3	-
Diversidade	32	74	22

Fonte: Elaboração da autora (2023).

O texto norteador do ReCEB-AL de 2010 inicia com um trecho ao educador (a) que se pode interpretar de três formas: a desigualdade pode ser de gênero, econômica e social. Conforme o contexto social e cultural do Sertão nordestino essas formas se fazem presente no papéis atribuídos a homens e mulheres. Quando são tratados de modo diferente por não obedecer às normas impostas a eles (as) ao assumir características contrárias a sua feminilidade, como referência às mulheres cisgênero e heterossexuais, e masculinidade, para os homens também cisgênero, heterossexuais, atribuindo sobre eles (as) desigualdades e atos desumanos. Logo, a presença das temáticas de gênero e sexualidade tendem a estar interligadas ao seguinte argumento:

[...] Num mundo marcado por tantas desigualdades e processos sociais desumanizadores, muitos são os desafios enfrentados por quem se propõe a trabalhar numa proposta educacional voltada à formação humana e comprometida com a transformação da realidade social (Alagoas, 2010 p. 4).

Vejamos o contexto em que estão empregadas as temáticas de gênero e sexualidade no ReCEB-AL (2010), sendo gênero mencionado 17 vezes. A primeira menção está no tópico três que trata dos princípios norteadores da Educação Básica, que em uma perspectiva para a formação humana argumenta que o currículo precisa estar arraigado nos princípios da realidade social dos sujeitos para melhor compreendê-los, ou seja, observando e compreendendo as constantes “mudanças histórico-cultural e o reconhecimento crítico das peculiaridades do contexto em que se dá o processo educativo” (Alagoas, 2010, p. 22).

O processo educativo não se dá por si só. Todos os fatores culturais e sociais têm em si, mecanismos capazes de influenciar homens e mulheres. A prática educativa de homens e

mulheres tem suas diferenças e isso se torna presente no processo educativo. Assim sendo, no tópico 3.1 do ReCEB-AL (2010) é mencionado que:

A escola pública deve promover a inclusão social, criando oportunidades de acesso e de permanência a todos os sujeitos, independentemente de classe, gênero, etnia e orientação religiosa e/ou política (Alagoas, 2010, p. 22).

É presente no documento a necessidade de dar ênfase ao contexto social e cultural dos habitantes do estado de Alagoas, suas realidades, e o processo de construção/formação dos sujeitos. O tópico três do ReCEB-AL (2010), que abrange o currículo, pode ser interpretado como um currículo que zela pela formação humana, uma vez que os processos de ensino e aprendizagem se cruzam com:

[...] as formas de viver de cada fase da vida humana”, dos sujeitos em construção, que passam por mudanças, tanto social quanto de costumes, e isso é presente “em cada raça, classe, etnia, **gênero**, no campo ou cidade”, mas com suas particularidades, cada lugar e cada sujeito têm particularidades próprias. Sendo assim exposto no tópico três que o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos são inseridos “num mundo constituído por segmentos sociais, etnias, gênero e diversidades culturais (Alagoas, 2010, p.26-27 grifo nosso).

No tópico um (educação, diversidade e diferença), pontua-se que “o currículo escolar deve incluir na abordagem dos conteúdos escolares as discussões sobre questões de gênero, étnico-raciais e religiosas, multiculturalismo, entre outras”, destacando-se que é “necessário que a discussão das diferenças faça parte do contexto escolar”, sendo compreendida a partir de “determinantes históricos e sociais e das relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos de uma sociedade” (Alagoas, 2010, p. 30). Acrescenta ainda que:

A cultura da discriminação e do preconceito é introjetada nos sujeitos pelas interações sociais que são estabelecidas numa sociedade num determinado tempo. Historicamente buscou-se entender as relações sociais de gênero com base nas diferenças entre os sexos, com ênfase na especificidade biológica de mulheres e homens, caracterizada pela dominação de um sexo sobre o outro, estabelecendo uma relação hierarquizada de poder, na qual a masculinidade hegemônica seria a ideal e, portanto, superior (Alagoas, 2010).

Nesse mesmo contexto de poder sobre as diferenças entre os sexos no qual gênero é inserido, o termo sexualidade e seus múltiplos discursos são problematizados no ReCEB-AL (2010).

O ReCEB-AL (2010) apresenta no corpo do documento, com os termos de gênero e sexualidade, alguns dos conceitos e reflexões que podem ser observados em estudos

especializados como os de Louro. É sabido que o discurso de gênero e sexualidade é algo perturbador e que sua desconstrução ainda é um processo longo que merece muita atenção e apoio, pois está em volta de tabus, de crenças, de mudanças, de incompreensões com o seu próprio eu. É construindo um corpo na sociedade, e para a sociedade com normas e regras para homens e mulheres que os confundem e os excluem.

Assim, conforme o ReCEB: “A problematização das fronteiras tradicionais de gênero põe em xeque as dicotomias homem/mulher, heterossexualidade/homossexualidade, questionando as próprias categorias e sua fixidez” (Alagoas, 2010, p. 33).

No município de Senador Rui Palmeira, contudo, assim como em outros municípios circunvizinhos, há relações distintas entre homens e mulheres que contribuem em práticas culturais desiguais, pois não se questiona os papéis que se fixaram para homens e para mulheres, eternizando-se a norma dos papéis a eles estabelecidos.

O ReCEB-AL realça as problemáticas de gênero e sexualidade atreladas a obra de Louro (2001), em que ela discorre que: “compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e integrantes de um mesmo quadro de referência” (Louro, 2001, p. 549).

Podemos interpretar que seria necessário compreender as mudanças epistemológicas do ser homem e o do ser mulher no convívio social, familiar e educacional para construir uma abordagem que venha a romper com os papeis e os comportamentos que intensificam a desigualdade, os preconceitos e os rótulos.

Como já mencionado, a prática pedagógica deve estar vinculada/interligada aos diferentes espaços nos quais os sujeitos são viventes, sejam eles da cidade ou do campo, e nas “relações econômicas e sociais” que são construídas de “diferentes gêneros, etnias, grupos sociais, movimentos populares, vinculadas a diferentes organizações sociais e diferentes formas de produzir e viver individual e coletivamente” (Alagoas, 2010, p. 31-32).

Em meio a diferentes organizações e diferentes formas de se viver, é importante salientar os diferentes indivíduos e suas particularidades. A escola, ao inibir as questões pelas quais passam os indivíduos marginalizados pela sociedade, acaba fortalecendo a situação de silenciamento por eles não sentirem-se representados e acolhidos no espaço escolar. Conforme Daniliauskas:

[...] a escola acaba por resultar em um ambiente hostil com conseqüências físicas, emocionais e para o desenvolvimento das pessoas LGBT. Por exemplo, o bullying, injúria ou assédio, físicos ou verbais, estudantes freqüentam menos as aulas, abandonando a escola, passam por problemas de

sociabilidade e de relacionamento com "o outro", podem tornar-se mais vulneráveis às drogas e até mesmo ao suicídio. Além disso, o heterossexismo reforça o sexismo por promover padrões rígidos de gênero (Daniliauskas, 2011, p.27).

Por não serem compreendidas sobre o seu jeito afeminado ou masculinizado, as pessoas acabam tentando esconder o jeito que realmente se sentem confortáveis perante a cultura e os costumes que historicamente lhes foram passados.

Os receios da não aceitação da família e dos espaços que convivem fazem as pessoas demonstrar comportamentos que não se sentem confortáveis tentando passar uma imagem que tende a agradar aos sujeitos que estão com elas, e não a elas mesmas. Neste sentido:

Faz-se necessário desenvolver uma prática pedagógica em que todos se sintam incluídos, sem ter que negar a si mesmo e adotar costumes, ideias e comportamentos adversos ao grupo étnico-racial, de gênero, classe, religião e/ou orientação sexual ao qual pertencem (Alagoas, 2010, p. 32).

Assim, o ReCEB-AL (2010) propõe: “um currículo para o ensino fundamental numa perspectiva de humanização”, de cuidado e respeito para com o outro, de “conhecimentos científicos” (Alagoas, 2010, p.44). Ele ainda destaca as questões que têm como enfoque “o combate ao preconceito e à violência, a crise de autoridade, afetividade e *sexualidade, gênero, raça, etnia etc.*” (Alagoas, 2010, p. 44).

Com base nesse enunciado, vejamos como está sendo proposta a temática de gênero e sexualidade nas disciplinas de Educação Física, História e Ciências:

Educação Física, no item aprendizagens básicas do 5º ano, propõe-se: interagir com os colegas em situações de aprendizagens sem discriminar por razões físicas, sociais, culturais, étnico-raciais ou de gênero, valorizando as normas e a ética da prática esportiva [...]

História, em aprendizagens básicas esperadas ao final do 9º ano, propõe-se: compreender as multiplicidades das diferenças culturais, étnicas, de gênero para promover a cidadania [...]

Ciências, em aprendizagens básicas esperadas ao final do 9ºano, propõe-se: reconhecer e respeitar a diversidade da sexualidade humana, combatendo mitos e preconceitos (Alagoas, 2010, p. 78).

Ciências, em aprendizagens básicas esperadas ao final do 9º ano, propõe-se: reconhecer a importância da afetividade nas relações humanas, valorizando o exercício de sua sexualidade responsável e prazerosa (Alagoas, 2010, p. 77-78-81).

Como exposto, as disciplinas de História, Ciências e Educação Física estão contemplando a abordagem da temática de gênero. E apenas a disciplina de Ciências

contempla sexualidade. Como apresentado no quadro 3, sexualidade é mencionada sete vezes. Algumas delas já foram mencionadas no decorrer dos respectivos momentos nos quais consta a palavra gênero, e outras não.

Como é mencionado no tópico quatro, o Ensino Fundamental é a fase da aprendizagem que passa por todo um processo de construção cognitiva – o trabalho com os conceitos, as vivências -, no qual tem-se as fases do desenvolvimento dos sujeitos, para melhor identificar a forma como a sexualidade é percebida por eles. Como consta no ReCEB-AL:

Em geral, o interesse pelo outro começa a ser despertado, dando início a uma nova relação: afetividade e sexualidade. A auto-estima é desestabilizada em função das novas emoções, sensações e sentimentos, assim como o humor e a disciplina se tornam mais instáveis. As idéias e convicções são defendidas com maior consistência argumentativa, capacidade de análise dos detalhes, associação de fatos e generalização de princípios, conceitos e valores (Alagoas, 2010, p. 43).

São demarcadas no ReCEB-AL (2010) as transformações que perpassam adolescentes e pré-adolescentes, mencionado no texto como “transformações biológicas”, o que se caracteriza em parte, pelas mudanças no corpo com a puberdade, que acontece tanto com os meninos quanto com as meninas. Isso pode propiciar formulações de hipóteses acerca da identidade de meninos e meninas refletida na autoimagem desses sujeitos.

Outro ponto que também é destacado ao longo do documento é a afetividade e a forma como se expressa a sexualidade, tendo no decorrer do texto a preocupação de ter uma “acentuada capacidade de observações e crítica, ou seja, há mais dúvidas do que certezas a respeito de si mesmo, das relações e do mundo” que se fomentam na cabeça de adolescentes e pré-adolescentes (Alagoas, 2010, p. 43). Assim, estava proposto no ReCEB-AL (2010):

Metodologias de trabalho diferenciadas e atividades dinâmicas que favoreçam o desenvolvimento de sua capacidade de análise, associação, generalização e síntese na proposição de idéias, na resolução de situações-problema e na interação social, tais como: a pesquisa, o trabalho em grupo, a música, o teatro e outras formas de produção e manifestação do conhecimento. No entanto, essas atividades precisam ser bem organizadas, orientadas e monitoradas pelos professores (Alagoas, 2010, p.43-44).

O segundo Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas tem a palavra gênero mencionada vinte e três vezes, seguindo o mesmo contexto do ReCEB-AL (2010) e sendo empregada no mesmos conteúdos, logo, neste referencial (2014), tratamos de avaliar os conteúdos que se diferenciam do referencial de 2010.

Esse documento registra um subitem do capítulo dois que trata da Educação para as Relações de Gênero e Sexual, que será de onde partiremos, uma vez que gênero de início é mencionado antes deste subcapítulo com os mesmos tópicos citados no ReCEB-AL de 2010.

O quesito que aborda a educação para as relações de gênero e sexual da rede estadual de ensino de Alagoas se dispõe a responder algumas demandas que a educação para as relações de gênero e diversidade sexual coloca como necessidade. Assim sendo, algumas das necessidades impostas pelas temáticas no ReCEB-AL 2014 pareceu pretender ouvir os sujeitos, uma vez que:

Já não podemos mais ignorar o grito das pessoas que são discriminadas por conta de preconceito e discriminação traduzidos no nosso cotidiano nos altos índices de assassinato, por possuírem uma orientação sexual diferente do grupo. Os modelos impostos pela sociedade de ser feminina ou masculino têm como referência o biológico. No entanto, as expressões humanas, assim como toda natureza, têm múltiplas individualidades que se expressam, apresentando assim novas configurações de gênero (Alagoas, 2014, p. 45).

No tópico dois, que dispõe sobre a educação escolar do campo, é considerada a diversidade tanto de gênero, como de sexualidade, abrangendo uma educação para a população campesina como o objetivo de:

[...] garantir o direito à educação escolar para a diversidade dos sujeitos campesinos e sua identidade pluricultural, pluriétnica, plurirreligiosa, presente na realidade territorial de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, considerando os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, culturais, religiosas, ambientais, de Diversidade Sexual e de Gênero, de Etnia e de Geração (Alagoas, 2014, p. 48).

Entre os desafios que são postos à prática escolar está presente no quesito três que “os valores humanistas, a participação popular, as relações igualitárias: de diversidade sexual e de gênero; cultura; religiosidade; geração; e, etnia” (Alagoas, 2014, p. 49). São questões importantes para as práticas pedagógicas.

Os objetivos gerais, no quesito dez, trazem um enunciado ligado ao respeito “as diversidades, religiosa, cultural, política, de identidade sexual, de gênero e de perspectivas” (Alagoas, 2014, p. 116).

Só nesses enunciados temos valores humanistas – que incentivam a prática do cuidado com o outro –, a participação popular – como forma de ter a população presente nas ações pedagógicas – e relações igualitárias – tratar os sujeitos de forma igual. Tudo isso com o objetivo de trabalhar diversidade sexual e de gênero, dentre outros quesitos, e incentivar o respeito.

No tópico cinco das orientações metodológicas para as ciências humanas, alguns eixos são pertinentes, como: identidade alteridade, relações sociais, tempo espaço, cultura, dominação-poder, ética, trabalho... E entre as temáticas em contexto está contemplado gênero e sexualidade. A proposta é que esses eixos sejam:

[...] norteadores de um conjunto de reflexões que partam tanto da própria vida do estudante quanto das teorias trazidas para as aulas pelos professores, potencializando discussões que permitam compreender melhor as possibilidades de ação que podem ser desenvolvidas sobre o espaço vivido. Caberá ao professor trabalhar os procedimentos que favoreçam esse processo e a produção de outros conhecimentos, de forma cada vez mais autônoma por parte do estudante, para que se torne progressivamente capaz de: observar, formular perguntas e hipóteses, verificar, dar razões, avaliar razões, estabelecer relações, tirar conclusões, [...] E mais: se expressar e ter uma boa relação com as diversidades de gênero, de sexualidade, de opção religiosa, política etc., além de poder representar seu pensamento através das mais variadas linguagens e perceber como acontece interferência humana sobre os processos naturais (Alagoas, 2014, p. 142).

O terceiro referencial curricular do Estado de Alagoas data de 2019, pós-aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diferente dos dois referenciais anteriores, nesse documento não consta a palavra gênero, nem sexualidade, ausência esta decorrida após os discursos políticos de partidos da extrema direita e simpatizantes da “ideologia de gênero”, usada não para amparar a família, como discorria o movimento “Escola sem Partido” e da “ideologia de gênero”, mas para implantar ideias e discursos de ódio, misóginos, preconceitos para com as pessoas LGBTQ.

Também foi feito uso da “ideologia de gênero” para ganhos de espaço político quando empenhado nos “bons costumes” e na defesa da família tradicional brasileira, criada sobre construções violentas, abusivas e discriminadoras para com as mulheres (Aragusuku, 2020). O projeto de lei da “Escola sem Partido”, atrelado ao discurso sobre “ideologia de gênero”, se espalhou “com muita força, não em debates acadêmicos, mas nas redes sociais” (Penna, 2017, p. 35).

O uso da mídia para espalhar notícias e discursos para a não problematização das temáticas e a não liberdade do professor para abordar conteúdos, historicizando-os de acordo com a realidade dos indivíduos marginalizados faz com que todo o trabalho sobre os temas explorados por docentes, acadêmicos e pessoas leigas seja desmerecido com base em propagandas e discursos errôneos e fora do contexto educacional, até para a disciplina de História que vem tornando visíveis problemas inferidos ao gênero e a sexualidade que antes eram silenciados. Segundo Fernando Penna:

Esse discurso utiliza-se de uma linguagem próxima a do senso comum, recorrendo a dicotomias simplistas que reduzem questões complexas a falsas alternativas e valendo-se de polarizações já existentes no campo político para introduzi-las e reforçá-las no campo educacional (Penna, 2017, p. 35).

Contudo, o documento dá ênfase a temáticas relacionadas às mulheres, as violências sofridas por elas e a marginalização sofrida pelos homossexuais na unidade temática do 9º ano, que traz um conteúdo intitulado a “modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946”, disposto na habilidade (EF09HI26)²⁵, conforme pode-se ler abaixo:

Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vista à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (Alagoas, 2019, p. 44).

A unidade temática do 6º ano, tendo como título “trabalho e formas de organização social e cultural” apresenta como um dos objetos de conhecimento “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”. Além disso, é expresso na Habilidade (EF06H18): “descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”, finalizando com os desdobramentos didáticos pedagógicos que tende a “descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais. Identificando suas conquistas de espaço e contribuições” (Alagoas, 2019, p. 32). O ReCAL 2019 expressa que o ensino de História deve ser um:

[...] instrumento para a transformação social. Os professores de História no Ensino Fundamental consolidam a formação integral dos seus estudantes. Eles precisam formar jovens críticos, cidadãos responsáveis e livres, capazes de respeitar todas as diversidades da sociedade (Alagoas, 2019, p. 12).

Nas competências específicas para a área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental, é destacado no item quatro a postura do professor e seu modo de transmitir conhecimento e questionamentos para alunos e alunas com base na diversidade dos sujeitos, das suas diferentes crenças, posicionamentos, dentre outros. É dirigido ao professor:

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes,

²⁵ EF09HI26 demarca as habilidades da disciplina. O “E” é de ensino, “F” de fundamental, “06” refere-se ao ano letivo, “H” a disciplina, que no caso, é a de História, e “18” é o número da habilidade.

identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Alagoas, 2019, p. 628).

A diversidade é trabalhada no quesito cultura e sua diversidade. De certa forma, a cultura tende a influenciar, tanto em gênero, quanto em sexualidade. Conforme destacado no documento na unidade temática do 9º ano, que aborda:

Anarquismo e protagonismo feminino;
 Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tempo;
 Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais;
 Analisar o surgimento do movimento feminista e sua atuação (Alagoas, 2019, p. 658).

Podemos observar nas habilidades expostas para o 9º ano que há espaço para trabalhar gênero e sexualidade; quando compreendidas. Pois ao trabalhar essas habilidades relacionando-as com o cotidiano, os papéis e os comportamentos que são culturalmente e socialmente passados de geração em geração tanto para homens quanto para as mulheres, pode-se a partir daí, desenvolver atividades que impulsionem o lado crítico dos sujeitos para que possam problematizar e compreender a realidade na qual estão inseridos.

No entanto, no 9º ano, na unidade temática da “História recente”, habilidade (EF09HI36), busca-se “Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência” (Alagoas, 2019, p. 60).

Deste modo, a História tende a situar as origens e causas de determinados fatos, porém, nem tudo é devidamente trabalhado, até porque não é especificado o sujeito, logo, um assunto pode tomar rumos diferentes, a depender de quem o trabalhe.

Nosso último documento de análise é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que teve seu processo de elaboração iniciado em 2015, como um pequeno rascunho. Depois foi disponibilizada em 2016 a segunda versão, contendo 652 páginas, com tópicos alinhados aos conteúdos de cada ano de escolaridade. O processo de construção do documento seguiu com participação online dos docentes e especialistas, também foi realizado um seminário em cada estado para debater sobre a segunda versão da BNCC, visando os pontos positivos e negativos.

O debate sobre a segunda versão resultou em mais mudanças referente a estrutura e também da escrita, sendo assim, elaborada a terceira versão da BNCC, contendo 600 páginas,

e entregue em 2017 como um documento mais estruturado. Mas que finaliza sua última versão com a ausência da temática de gênero para atender a vontade dos parlamentares.

Quadro 5 – Base Nacional Comum Curricular: eliminação da temática de gênero.

Documento	Base Nacional Comum Curricular		
	2015	2016	2017
Período	2015	2016	2017
Gênero	15	37	-
Sexualidade	6	15	3

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Conforme apresentado no quadro acima, na versão final da BNCC os termos gênero e sexualidade são interditados/censurados. O termo gênero chega a zerar na versão final. O que aparece sobre gênero no documento refere-se exclusivamente a gêneros textuais, ou seja, gênero fica empregado apenas na Linguística. O termo gênero não mais é empregado para problematizar os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

O silenciamento das temáticas no documento é marcado no período em que os discursos da “ideologia de gênero” ganharam força no cenário político sob os diversos partidos de direita e demais simpatizantes com as ideias expostas pela “ideologia de gênero” que contribuiu para a construção do projeto de lei da “Escola sem Partido”, sendo este aprovado pelo estado de Alagoas, como expresso na primeira seção, sendo depois impugnado pelo STF. No entanto, os discursos ideológicos que influenciaram o projeto de lei ainda contribuem para o silenciamento das temáticas, inclusive, nos documentos curriculares.

O termo gênero, passou a ser utilizado pela mídia e pelos parlamentares como algo diabólico que iria corromper e a acabar com a família tradicional brasileira. Em que o cenário político fez uso dos meios de comunicação para fazer jogadas de *marketing* com publicações que distorciam o que realmente seria o debate de gênero no ambiente escolar, utilizado-se de discursos voltados a proteção da família e dos bons costumes (Aragusuku, 2020; Penna, 2017).

Já o termo sexualidade, apesar de ficar diminuído, ainda é referenciado três vezes. No entanto, sua referência se limita à área da Biologia, com o corpo humano e sua função reprodutora. Em uma das habilidades do 8º ano lê-se: “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e etária)” (Brasil, 2018, p.349).

Quadro 6 – Gênero, sexualidade e diversidade no PCN e BNCC: Temas Transversais.

Documento	Temas Transversais (PCNs)	Temas Transversais (BNCC)
Período	1998	2019
Gênero	3	-
Sexualidade	4	-
Diversidade	1	4

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Os temas transversais se designam como um conjunto de áreas específicas para abordar assuntos pertinentes e importantes no âmbito social. Dentre os temas pertinentes a serem problematizados, estão os direitos humanos e a diversidade de indivíduos, bem como a discussão acerca da sua orientação sexual, o cuidado com o corpo e a desigualdade atribuída ao gênero.

Como visto no quadro acima, há uma disparidade entre os Temas Transversais nos PCNs de 1998 e na BNCC de 2019. Enquanto em 1998 dava-se início a inclusão de temas visando os direitos humanos, suas particularidades com a intenção de diminuir o preconceito e discriminação sofrida por indivíduos marginalizados por sua orientação sexual e os estereótipos atribuídos a eles. Como consta nos Temas Transversais de 1998 (PCNs), defende-se uma educação voltada a igualdade de direitos, respeito e a liberdade de escolha, com o objetivo de:

Garantir a todos a mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania. Para tanto há que se considerar o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada [...].

A reflexão ética traz à luz a discussão sobre a liberdade de escolha. A ética interroga sobre a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume [...] discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, o trabalho, o consumo, a sexualidade, a saúde [...].

[...] inclui a comparação entre os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética) (Brasil, 1998b, p. 21-25- 27).

Como estamos destacando ao longo das seções, o corpo humano não é apenas uma máquina, ele tem subjetividades, ele é carregado de incertezas, as quais são produzidas quando se estipulam normas cabíveis a homens e mulheres, e desconsidera-se os indivíduos que não se enxergam nesses parâmetros.

Rotula-se o corpo com base no seu sexo biológico, e quanto aos indivíduos que não se identificam com o sexo biológico, que não se adéquam às normas que são postas a eles? A abordagem de temas polêmicos e considerados tabus ainda gera incômodo e torna difícil os meios de saber como lidar e compreender os indivíduos que não se entendem, visto que estão inseridos em um ambiente heteronormativo, mas não compreendem seus próprios desejos e não se sentem confortáveis ao que lhes foi ensinado como correto e cabível para o seu sexo biológico. Para Letícia Nascimento (2021, p. 17):

[...] A vigilância binária dos gêneros produz violências constantes, tratando de impedir que crianças trans* femininas tenham uma infância livre, dado o sentimento de não pertencimento ao domínio socialmente estabelecido como masculino – ou feminino, no caso das infâncias trans* masculinas.

Não expor e trabalhar o reconhecimento dessa diversidade de indivíduos que chegam a ser rejeitados e discriminados pela sociedade e pela própria família é ser conivente com a exclusão do seu acesso a direitos e a liberdade de ser quem deseja ser.

O que vemos nos Temas Transversais da BNCC de 2019, assim como nos documentos após 2015, é a exclusão das palavras gênero e sexualidade. Havia na estrutura curricular dos documentos educacionais brasileiros de 1998 até meados de 2014 um currículo pensado em combater Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e desigualdades. Nesse contexto, estavam sendo pensadas e elaboradas políticas de educação e programas contra a homofobia nas escolas. Para Tatiana Lionco e Débora Diniz (2009, p. 61).

[...] Há dois desafios no reconhecimento de que a homofobia deve ser combatida pela educação formal: o primeiro é romper o silêncio dos livros sobre a diversidade sexual; o segundo é encontrar mecanismos discursivos para apresentá-la em uma matriz de promoção da igualdade e da diversidade. A afirmação da diversidade sexual é uma estratégia necessária a seu reconhecimento como valor social a ser preservado, rompendo com o ciclo de violação de direitos e de marginalização das práticas sexuais e performances de gênero não-hegemônicas.

Trabalhar o indivíduo e suas particularidades propicia acolhimento, pois se trata de um acolhimento que muitas vezes a criança e o adolescente não têm em casa. Assim, acolher as

temáticas de gênero e sexualidade no espaço escolar e debater elas com os discentes ajuda a romper barreiras de preconceito e segregação.

No entanto, como já discutido ao longo da análise documental, há divergências políticas em manter a problematização dessas temáticas. E como não bastassem as divergências políticas, ainda está ligado a elas culturas machistas e do patriarcado que propagam costumes de boas condutas para homens e mulheres e que desconsideram a não-binaridade (Gonçalves, 2018).

3.3 Professores (as) e o processo de formação frente às problemáticas educacionais e sociais

Antes da implantação das propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, o documento que norteava o professorado eram os PCNs. A sexualidade no período anterior aos PCNs se entendia por uma temática interligada com a área da saúde. O que queremos ressaltar é que os PCNs são de 1997, momento em que tanto a sexualidade do gênero feminino, quanto a do gênero masculino trazia emblemas ligados a doenças, como o Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), e as pautas de gênero ainda estavam ganhando espaço para outras áreas de conhecimento e outros tipos de problematização.

O que se percebe é que a informação e as preocupações quanto aos temas gênero e sexualidade estavam sendo mencionadas e contextualizadas conforme o que se espera para uma educação que viesse a diminuir a discriminação e os estereótipos no espaço escolar. Pois, o que se percebe é que os problemas referentes a gênero e a sexualidade continuam se intensificando cada vez mais com o aumento de feminicídios, homofobia, abusos sexuais, assédios, dentre outros. No entanto, no processo decorrido de luta dos movimentos sociais para a construção da BNCC e PNE, pode-se observar que as temáticas de gênero e sexualidade vão sendo diminuídas, como exposto nessa seção, a ponto de ficarem totalmente silenciadas, como é o caso da palavra “gênero”.

Na terceira versão da BNCC consta gênero 499 vezes, mas nenhuma delas faz menção ao gênero feminino e masculino, e sim, a gêneros textuais, ligados à disciplina de Língua Portuguesa. Em suas versões anteriores (2015 e 2016), as temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual estavam contempladas. Mas na versão final (2017 e 2018) vê-se um silenciamento total com relação ao termo gênero, sendo em seu lugar mencionado palavras do tipo: diferença e diversidade.

Esse silenciamento é resultado dos indivíduos que disseminaram discursos produzidos com inverdades sobre a temática de gênero e sexualidade, sendo estes pertencentes à bancada religiosa²⁶ conservadora e os indivíduos²⁷ leigos que veem o gênero como uma “ideologia” e usaram das redes sociais para aumentar a circulação dos seus discursos. O poder decisório utilizado por eles contribuiu para o silenciamento das temáticas, para desestabilizar professores e professoras, para deixar pais e mães com ideias distorcidas sobre a necessidade de trabalhar as temáticas. O poder decisório do movimento e dos seus ideais nos trouxe um currículo desonesto com os indivíduos marginalizados (Frigotto, 2017; Guilherme; Picolli, 2018).

A ideologia pode ser entendida como um “conjunto de crenças motivadas por interesses sociais, então pode simplesmente representar as formas de pensamento dominante em uma sociedade” (Eagleton, 1997, p.16). A sociedade é constituída por diversos grupos, logo, há uma variedade de ideias – ideologias – pois não há uma única ideia dominante, uma vez que ideologia envolve poder e está ligada à classe dominante.

Um poder que resultou no silenciamento das temáticas de gênero e sexualidade nos documentos curriculares decorre de inverdades advindas dos discursos da “ideologia de gênero” e do movimento “Escola sem Partido”, como já mencionado anteriormente. Foi usada como forma de ganho político de partidos de extrema direita e instituições sociais com as mesmas posições ideológicas (especialmente comunidades religiosas cristãs e evangélicas) que vieram a ter um aumento em meados de 2014, com a troca da Presidenta da República e a recusa em aceitar uma mulher como chefe do Poder Executivo Nacional (Aragusuku, 2020).

Tais posicionamentos seguiram ganhando força e popularidade na expansão de discursos discriminatórios e excludentes usados para que as temáticas de gênero e sexualidade não viessem a se tornar relevantes nos documentos escolares. Logo, esses discursos propiciaram propagandas errôneas sobre as temáticas para que elas supostamente não ameaçassem a “estrutura familiar” e a “inocência das crianças” (Junqueira, 2018; Aragusuku, 2020).

Tudo isso foge dos reais sentidos de se ter um trabalho de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Primeiro, porque não há nos estudos de gênero a pretensão de se trabalhar

²⁶ Conforme visto na primeira seção deste trabalho, a bancada religiosa prega um discurso de que os valores da família tradicional e a inocência das crianças precisam ser mantidas.

²⁷ Os sujeitos leigos se constituem nas pessoas que não têm conhecimento teórico sobre a temática, mas que simpatizam pelo que ouvem dizer sobre a temática de gênero e sexualidade, e a partir desse ouvir, repercutem os discursos e levam-no como conceito verídico. A repercussão desses discursos é usada como forma de justificar que a maioria dos sujeitos não compactua com tais temáticas em documentos curriculares, e que as mesmas prejudicam o bem-estar das famílias.

uma ideia dominante para agradar a determinado grupo. E, segundo, o que se almeja é a desmistificação de tabus, a quebra de preconceitos, de violências, de estereótipos, de homofobia. Trabalhar gênero e sexualidade na escola é tentar ensinar a professores, professoras, alunos e alunas, a todo o grupo escolar, o respeito à diversidade, o respeito ao outro, o conhecimento de si próprio e do outro (Junqueira, 2018; Saffiner, 2016; Aragusuku, 2020).

Conclui-se que os documentos oficiais da Educação brasileira aqui analisados (PCNs, PNE, Resoluções, PEE, PME, BNCC, Referenciais Curriculares), demonstram uma diminuição das temáticas de gênero e sexualidade a cada nova resolução publicada. Quanto aos pareceres homologados referentes às resoluções analisadas não há alterações impostas às temáticas. Mas é nítida a ausência delas que aos poucos vão ficando excluídas/ausentes dos documentos em decorrência da propagação de discursos conservadores, misóginos e preconceituosos da “ideologia de gênero” e do movimento “Escola sem Partido” que ainda possuem discursos vivos.

É sabido que esses movimentos propiciaram ao ambiente educacional um fenômeno com quatro características, conforme é relatado por Penna (2017, p. 36): “primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos”.

A inserção das temáticas de gênero e sexualidade nos documentos educacionais brasileiros data de 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), dispondo em seu conteúdo abordagens remetidas a importância de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Questões como: a gravidez na adolescência, a higiene pessoal, o cuidado com o corpo, a orientação sexual, as doenças sexualmente transmissíveis, são assuntos que seguem organizados pelo nível escolar e idade que se julga indicado para trabalhar cada um dos pontos em volta de gênero e sexualidade.

Falar sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar se justifica em compreender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade. Na região Nordeste, por exemplo, a ideia do “macho rústico” ou o “caba macho”, ainda é empregada com bastante fervor. Logo, importa observar não exatamente os sexos, mas sim, tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos, pois a quebra de tabus tende a ser feita quando possibilitamos um diálogo sobre as raízes. É preciso entendê-las, conhecê-las e problematizá-las (Louro, 2000; Albuquerque Júnior, 2013).

Por se tratar de assuntos desconhecidos pela maioria da população da região de Senador Rui Palmeira, sendo pouco debatidos, e estarem justamente com conceitos e

explicações sobre eles excluídos/ausentes no ambiente familiar, social, religioso e no ambiente escolar, isso deixa professores e professoras com receio sob o modo como alunos e alunos se sentirão com a abordagem das temáticas de gênero e sexualidade. Mas o que não deve se perpetuar é a ausência das questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar, tendo em vista os altos índices de violência contra mulheres, crianças e adolescentes.

No primeiro semestre de 2022 foi registrado “31.398 denúncias e 169.676 violações envolvendo a violência doméstica contra as mulheres” (Brasil, online, 2022). Não são apenas números; são pessoas. Logo, a prática do cuidado e do respeito para com o outro precisa ser tomada como conteúdo de ensino na Educação Básica, como instrumento de formação social ampla e de prevenção contra a violência e garantia de vida com dignidade.

É sabido que mulheres morrem por serem mulheres. São violentadas por serem mulheres. São desrespeitadas por serem mulheres. E homens morrem por não sentirem atração pelo sexo oposto. Morrem quando não seguem os padrões estabelecidos pela sociedade; por não conterem seus desejos. E quem comete tais violências? Em grande parte das vezes, os crimes são cometidos por homens, mas as mulheres também atacam outras mulheres e homens. E por quê? Por terem sido ensinadas a propagar o machismo, a manter os estereótipos, a ser a esposa exemplar e acabam por alimentar um ciclo de violência.

Segundo Bourdieu (2020), a mulher se voluntaria à opressão. Como ele define, a violência é simbólica, tão imperceptível, que as mulheres a cometem e a propagam sem perceberem, que por não ser visível em contato físico acabam por normalizar e utilizar palavras e atitudes que ferem e machucam outras pessoas, assim como a violência física faz, só que de forma não visível a olho nu, pois não causam marcas físicas.

A violência simbólica referida por Pierre Bourdieu se refere a uma violência que tem uma origem histórica, mas que é despercebida e incompreendida. É uma violência ensinada, assim como as demais, só que tendo o diferencial de não agredir fisicamente e, dessa forma, ela se propaga como algo natural e despercebida pelo opressor e, conseqüentemente, pelo oprimido. Mas, cada violência exerce um peso nos sujeitos que a sofre. Conforme Bourdieu:

Ao tomar “simbólico” em um de seus sentidos mais correntes, supõe-se, por vezes, que enfatizar a violência simbólica é minimizar o papel da violência física e (fazer) esquecer que há mulheres espancadas, violentadas, exploradas, ou, o que é ainda pior, tentar desculpar os homens por essa forma de violência (Bourdieu, 2020, p. 63).

Ao classificar dada tarefa como masculina ou feminina, estaremos fortalecendo normas de controle de papéis cabíveis a meninos e meninas. Tanto as meninas, quanto os

meninos, precisam ser socializados, habituados, ensinados a ter respeito para com o outro. A educação é um dos caminhos para quebrar a violência e o desrespeito. Logo, as temáticas devem ser claras e precisas, sem meios termos, sem serem mascaradas. O professorado precisa disso em cursos de formação e os documentos oficiais são instrumentos importantes para a abordagem política e pedagógica dessas questões na formação inicial e continuada de professores e professoras e na prática docente, como é apresentado no primeiro e segundo ReCEB de Alagoas, assim como, na Resolução n. 2 de 2015, que foram analisadas anteriormente.

Ao se trabalhar gênero e sexualidade, tende-se a trabalhar as normas da sociedade – gênero é uma construção social, como destacado por Scott (1995) -, a cultura e as instituições religiosas, familiares e educacionais, sendo estas influenciadas por ideologias, ou seja, cada uma tem uma ideia dominante, quando partindo do pressuposto de que instituições têm em seu interior, indivíduos com ideias atreladas a práticas culturais e políticas que influenciam suas escolas. Assim como os indivíduos são, de certa forma, criados, ou podemos dizer, estereotipados há meios de desmistificar essas trajetórias no ensino de História. Para Priscila Spindler Corrêa Nunes (2020, p.40):

[...] O ensino de História pode fazer com que esses/as alunos sintam-se pertencentes e representados nas aulas, historicizando as trajetórias escolares de pessoas trans*, e qualificando os/as professores/as de História a lidar com o assunto quando ele se apresenta em sala de aula, recusando ou evitando abordagens patologizantes e visões de corpo como construto essencialmente biológico.

O indivíduo não parte da escolha individual, ele se formula no coletivo, no ser social, político e cultural. Neste caso, o indivíduo é um sujeito influenciado, que involuntariamente segue ao sistema das instituições. Apesar de sermos diversos e cada indivíduo ter suas subjetividades distintas, somos orientados por regras, somos receptores e produtores de práticas culturais e das modificações que podem vir a ocorrer na própria subjetividade ou até mesmo nas práticas culturais a nós ensinadas. Desse modo, conforme o filósofo Terry Eagleton (2003):

[...] O cultural é o que podemos alterar, mas a matéria a ser alterada tem a sua própria existência autônoma, o que lhe confere algo da recalcitração da natureza. Mas cultura é também cumprimento de regras, o que envolve igualmente uma interação entre regulado e não regulado (Eagleton, 2003, p. 14-15).

Um dos impasses para se trabalhar gênero e sexualidade no ambiente escolar é a falta de conhecimento sobre as temáticas. Na próxima seção veremos que os (as) professores e professoras não interligam fatos do cotidiano trazidos por alunos e alunas às temáticas de gênero e sexualidade por não as conhecerem.

Os estudantes carregam consigo suas vivências, seus costumes, suas crenças e as regras que são impostas a todos os sujeitos e o não conhecimento das temáticas pelos (as) professores (as) propicia práticas desrespeitosas e um não conhecimento da diversidade, dos estigmas criados para o corpo, de povos, pois um currículo deve agregar os indivíduos e suas particularidades. Inserir o cotidiano no currículo abre caminhos para realidades distintas de alunos e alunas (Lopes, 2017). Conforme Nunes aborda em sua dissertação sobre o trabalho de gênero e sexualidade no ensino de História, em que:

[...] Minha linha de abordagem vai além de incluir, a ideia é queerizar o currículo, é questionar à norma, é refletir porque o currículo de História privilegia algumas histórias em detrimento de outras. É problematizar a construção da sociedade, dos corpos, da sexualidade e do gênero, não abandonando o currículo tradicional, mas trabalhando nas fissuras que são abertas nesse currículo quando levamos em conta as experiências trazidas pelos/as estudantes (Nunes, 2020, p. 42).

Temos, por outro lado, professores e professoras que não ficam isentos das crenças, dos costumes e do que lhes foi ensinado ao longo do seu desenvolvimento. E quando temos parte do professorado conservador, que vê essas temáticas como uma ameaça ao bem-estar familiar e social de crianças e adolescentes, torna-se complicado ensinar as práticas do respeito e da empatia pelo próximo.

De um lado, temos a cultura e, do outro, temos a sociedade e as instituições familiares, religiosas e educacionais que nelas estão inseridas, acabando por fortalecer determinados costumes conservadores que, por vezes, tendem a reproduzir práticas preconceituosas, atos violentos e determinados estereótipos. Conforme questiona Bourdieu:

[...] Ora, longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei, pelo contrário, comprovar que elas são produto de um trabalho incessante (e, como tal, histórico) de reprodução, para o qual contribuem agentes específicos (entre os quais os homens, com suas armas como a violência física e a violência simbólica) e instituições, familiares, Igrejas, Escolas, Estado (Bourdieu, 2020, p. 63-64).

Quando o professorado não está interligado com as discussões de gênero e sexualidade e a sua importância para o ambiente escolar, o contexto social, histórico e cultural de meninos e meninas para quem leciona, ele não vai conseguir discorrer sobre as temáticas. Os

professores e professoras carecem de auxílio, de cursos que lhes preparem, ensinem-lhes, ajudando a desmistificar a dita “ideologia de gênero”, que em nada tem ajudado a solucionar os casos de violência contra homens e mulheres, ou melhor, crianças e adolescentes e os grupos LGBTQIAP+, pois professores e professoras não são apenas sujeitos formadores de sujeitos críticos, mas sujeitos que tendem a problematizar os padrões ideológicos e culturais estabelecidos a eles (as) e aos alunos e alunas do ambiente escolar.

Por que consideramos o ambiente escolar o espaço mais propício para questionar a heteronormatividade, o machismo, dentre outras formas de poder violento sobre os corpos? Sabemos que o espaço escolar agrega diferentes indivíduos com distintas subjetividades, portanto, é na escola que se trabalha o conhecimento empírico atrelado ao conhecimento científico para a produção do conhecimento filosófico politicamente posicionado (pensamento crítico).

O alunado tende a juntar todo o aglomerado de saberes e práticas que lhe foi transmitido e dele tirar suas conclusões e ter autonomia para pensar, identificar e entender sua própria realidade. Ao se problematizar na escola os abusos sofridos por mulheres e homens, transsexuais, bissexuais homossexuais, assexuais, e ainda pessoas não binárias, a causa desses abusos, a estruturada de uma sociedade que normaliza violências e fortalece o patriarcado, se estará ofertando a meninos e meninas a oportunidade de se enxergar fora do ambiente familiar, e entender que as cenas e atitudes violentas presenciadas por elas não são normais (naturais).

A exemplo disso, temos a pesquisa feita por Ieda Palheta Moraes (2021) intitulada **“Gênero e ensino de história: uma análise sobre a mobilização dos saberes docentes para a construção de cidadania”** na qual a autora faz um estudo de caso envolvendo cinco integrantes da escola, distribuídos entre professores, coordenador e diretora. O trabalho tinha o objetivo de analisar os saberes dos entrevistados sobre as temáticas de gênero e sexualidade, sendo preciso, para isso, realizar palestras com os alunos e interação dos professores sobre as temáticas. Após a problematização dessas questões, uma aluna pode identificar a violência doméstica que sua mãe vinha passando.

Antes da participação dessa aluna na palestra, ela assim como outras mulheres que são socializadas para naturalizar a violência contra as mulheres, são levadas a acreditar que os puxões de cabelos realizados pelos meninos no jardim de infância são apenas formas para chamar sua atenção, isso é visto como algo natural de quem só deseja chamar atenção, ao invés de identificar isso como uma violência. Por esse tipo de socialização, Beatriz confundiu a brutalidade e os xingamentos proferidos por seu pai à sua mãe

como algo natural, compreendendo esse comportamento como normal para um homem rude e sem instrução (Moraes, 2021, p. 40).

Ao definir gênero e sexualidade, podemos nos perguntar o que ambas têm a ver com a história e a disciplina de História? Primeiro, o gênero é uma construção social dos papéis cabíveis ao homem e a mulher. E segundo, a sexualidade não faz referência apenas ao ato sexual, mas aos comportamentos que cada sujeito desenvolve ao longo do seu desenvolvimento. Logo, a sexualidade pode ser manifestada de diferentes formas no indivíduo, independentemente da sua identidade, pois ela simplesmente está em todos, possivelmente na mesma intensidade, uma vez que não cabe à sexualidade rotular quando não se tem controle sobre o desejado.

Seria a sexualidade uma categoria livre? A sexualidade é controlada quando dela demanda variados comportamentos que não agradam as instituições e o modelo de corpo hétero instituído pela sociedade. Então, assim como são ditados os papéis cabíveis ao gênero masculino e feminino, também são ditados os comportamentos de ambos (Foucault, 2021).

É importante entendermos os caminhos dos sujeitos que permanecem e dos que não cumprem as normas das instituições sociais: família, igreja e escola, pois só saberemos explicar os sujeitos, quando os compreendermos.

A História, enquanto área de pesquisa, revisita o passado, segue pistas, documentos, memórias, dentre outras. Por fim, organiza as informações encontradas/coletadas e as transmite. A História, enquanto disciplina escolar, tende a transmitir informações encontradas e a contextualizá-las com a realidade dos sujeitos que a transmite sobre suas origens de camponeses nordestinos, dos comportamentos passados a homens e mulheres do campo a partir das práticas cotidianas e culturais que os fizeram indivíduos com lutas árduas, que por trás da hostilidade e do jeito bruto, são indivíduos que foram transformados pelo clima ruim, pela falta de política públicas, de oportunidades e de atenção às suas causas.

Trabalhar o ensino de História no que se vê e no que se vivencia no dia a dia propicia uma linguagem de autoconhecimento do próprio indivíduo, que se torna capaz de desenvolver melhor os indivíduos, o lugar social em que habitam e criticar as ações e os acontecimentos preconceituosos, discriminatórios e violentos que os rodeiam. Isso serve como forma de mostrar o processo em que a sociedade vem sendo construída e como ela traz distintas e ao mesmo tempo histórias que ainda são alicerçadas em desigualdades e preconceitos, uma realidade que nos chega com suas modificações econômicas, sociais e culturais que perpassam o desenvolvimento das sociedades e dos indivíduos (Certeau, 1982).

Como destaca Fonseca (2003), espera-se dos historiadores e historiadoras, que eles (as) conheçam a historiografia, as ferramentas que lhes dão suporte, que são: os pressupostos teórico-metodológicos que orientam o seu trabalho, suas técnicas de investigação, os procedimentos no tratamento das variadas fontes. E dos professores de História espera-se que conheçam os conteúdos, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos atrelados com as vivências cotidianas dos alunos e alunas para que melhor os orientem, tanto eles quanto aos professores e professoras.

É preciso obtermos mudanças no tratamento das temáticas de gênero e sexualidade para que elas passem a ser discutidas em sala de aula, pois, conforme demonstrou a análise dos documentos, há uma diminuição da presença delas na política curricular brasileira nos últimos anos. Contrariamente a isso, a violência tem crescido, principalmente, contra as mulheres, crianças e adolescentes e os/as LGBTQIAP+ (Faria Filho, 2022).

Vem sendo registrado forte aumento do suicídio, que é comedito com mais frequência pelo gênero masculino, em muitos casos, por se exigir dele uma heterossexualidade com padrões rígidos de gênero (Daniliauskas, 2011, p. 27). As pressões dos papéis sociais e das exigências de ser homem em uma cultura machista o leva a se confrontar com o homem que esperam que ele seja e a forma como se vê.

Podemos dizer que as pressões sociais e culturais que se passam mediante a formação desses indivíduos criados para atender as demandas a ele estipuladas coloca-os em condição de vulnerabilidade quando não consegue atingir o que lhes propuseram, e isso torna o homem o indivíduo que mais comete o suicídio²⁸.

Podemos dizer que a puberdade é um período que consiste em transformações hormonais tanto para os homens quanto para as mulheres, trazendo ao indivíduo uma mistura de comportamentos e mudanças físicas que geram um desconforto consigo mesmo e expectativas com as pessoas que estão ao seu redor.

Quando um homem passa por essa transição, entre a infância e a adolescência, de uma situação onde não tinha responsabilidades para outra na qual tem responsabilidades, é atribuído a ele um conjunto de regras de conduta que são predeterminadas como práticas de masculinidades. Isso tudo gera confusão e angústia, por serem indivíduos inseridos em espaços em que é denotada atenção aos papéis estabelecidos a homens e mulheres, prevalecendo-se a figura masculina como um ser sem feminilidade, em que agir diferente

²⁸ Conforme o Ministério da Saúde, o suicídio é quase quatro vezes mais incidente entre os homens. Em 2019, 78% dos casos de autoextermínio tiveram homens como vítimas. Já as mulheres somam 22% (Brasil, online, 2022).

dessas normas e costumes traz a esses indivíduos, homens e mulheres, transsexuais, bissexuais, homossexuais, travestis, assexuais, e ainda pessoas não binárias críticas sobre seus comportamentos e sua orientação sexual.

Logo, diante desse cenário, as temáticas deveriam estar mais expostas, serem implantadas nos cursos de formação de professores, pois não basta está contida apenas nos documentos; elas devem ser esclarecidas e postas em prática para que o professorado as compreenda e as transmitam.

Considerando as reflexões anteriores, cabe questionar se essas temáticas estão sendo consideradas nos currículos das escolas: os professores (as) estão dando ênfase às problemáticas que rodeiam gênero e sexualidade? As/os docentes estão passando por processos de formação sobre as respectivas temáticas? São essas perguntas que nos dispomos a responder ao longo da próxima seção.

4 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E PROFESSORAS: GÊNERO E SEXUALIDADE NO SERTÃO ALAGOANO

Neste terceiro capítulo, analisaremos as temáticas de gênero e sexualidade na disciplina de História e a forma como elas se refletem em mulheres e homens do campo, tendo como espaço de investigação escolas públicas do município de Senador Rui Palmeira, um espaço também em que a interseccionalidade se manifesta nas mulheres que se encontram no mesmo espaço geográfico.

4.1 Área analisada e caracterização do estudo de caso

A pesquisa de campo foi desenvolvida nas escolas do município de Senador Rui Palmeira, antes conhecido como Riacho Grande. Trata-se de um lugar que começou a ser desenvolvido no ano de 1930, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quando um homem chamado de Antonio Afonso, vindo do município de Palmeira dos Índios, deu início a uma fábrica de corda na região que hoje a conhecemos por Senador Rui Palmeira.

Mediante o negócio iniciado por Antonio Afonso cresceu nessa área um pequeno povoado e demais atividades comerciais, como a Feira, evento que proporcionou grande movimentação ao pequeno povoado, impulsionando seu crescimento. A Feira, no dia 30 de outubro de 1943, foi comemorada com a realização da primeira missa.

O povoado foi crescendo e ficando conhecido como “Usina”, a partir de 1945, após José Rodrigues Fontes montar um alambique para a produção de cachaça, deixando a localidade mais conhecida. Mas, como o povoado era nos arredores de um riacho, o que fortalece as origens geográficas do local, o nome que passou a prevalecer foi “Riacho Grande”, pois o córrego que corta o lugar tem uma razoável largura no período do inverno.

O nome Riacho Grande passou a ser adotado pelo missionário – que na época era o Frei italiano Damião de Bozzano – e ratificado pela população. O povoado se desenvolveu e chegou ao ponto de tornar-se emancipado, pois, até então, era um território pertencente ao município de Santana do Ipanema. Veio a conseguir sua emancipação política em 1981, através de plebiscito, desvinculando-se do município de Santana do Ipanema.

Com a emancipação política, o lugar ganhou um novo nome, e passou a constar no mapa de Alagoas como município a partir da Lei Estadual nº 4.346, de 13 de maio de 1982, com o nome de Senador Rui Palmeira, uma homenagem feita pelo, então governador Guilherme Palmeira, a seu pai.

O município de Senador Rui Palmeira possui uma vasta riqueza cultural vinda da miscigenação das raízes dos povos indígenas, africanos e portugueses. Dessa mistura temos manifestações culturais religiosas como: a festa do padroeiro da cidade – Santo Antônio de Pádua, realizada em 13 de junho –, quermesse, as penitências de devoção cristã no período quaresmal, a tradicional missa do vaqueiro, novenas de zabumba que são realizadas em sítios em devoção aos santos, os festejos juninos (São João e São Pedro) e práticas religiosas de matriz africana (Candomblé)²⁹ (Senador Rui Palmeira, 2015).

Dentre as outras manifestações culturais, tem: a tradicional festa do feijão, que leva esse nome devido a região ter em sua origem boas safras de feijão que propiciaram o início da comercialização local. Logo, o feijão era o produto comercializado na Feira, marcando assim, o comércio e o início de um povoado, sendo o produto, um marco do município de Senador Rui Palmeira. Assim, a festa segue organizada com o desfile da rainha do feijão, em 24 de setembro, e a festa de rua com shows populares.

Já dos eventos promovidos no município de Senador Rui Palmeira, os mais presentes são: a pega de boi³⁰, a vaquejada³¹, a corrida de argola³², o futebol de várzea³³ e as danças: forró pé de serra, reisado, quadrilha, mazurca, coco de roda e a capoeira.

Hoje, porém, podemos dizer que as danças que continuam presentes na cultura dos habitantes do município de Senador Rui Palmeira é o forró pé de serra e a quadrilha junina³⁴ (Senador Rui Palmeira, 2015).

²⁹ O candomblé é uma prática existente no município de Senador Rui Palmeira, porém não se tem tanto respeito por ela. É visto uma recusa e um desrespeito com a essa prática por considerarem como algo do demônio.

³⁰ A pega de boi consiste no ato de soltar bois no mato e depois sair à procura deles montado em um cavalo.

³¹ A vaquejada consiste em soltar um boi dentro de uma área cercada onde um vaqueiro irá tentar derrubá-lo pelo rabo.

³² A corrida de argola consiste na prática de montar em um cavalo e sair em disparada para tentar pegar com uma lança uma argola que fica pendurada em um suporte de madeira – tipo uma trave.

³³ O futebol de várzea consiste em um futebol jogado de forma amadora e sem muita organização. Mas é uma prática comum no município de Senador Rui Palmeira. Jogos realizados com jogadores que não são profissionais e nem têm uma estrutura de campo com gramado. O campo é marcado em trecho plano de algum terreno e, normalmente, os jogadores pagam para jogar quando organizados torneios.

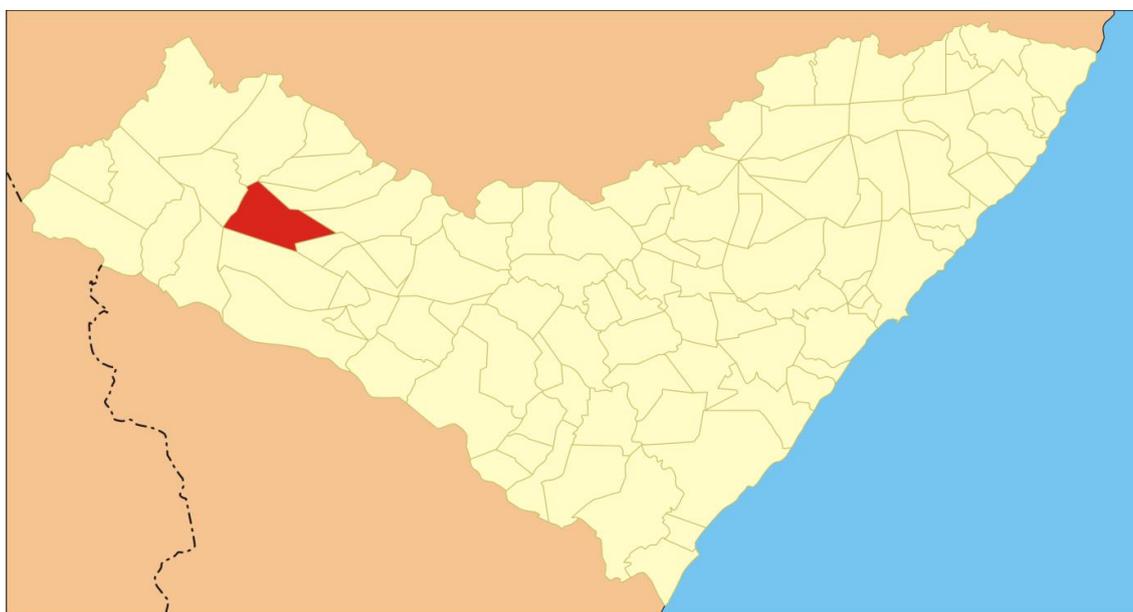
³⁴ É uma dança de origem francesa formada por quatro pares, por isso, o nome quadrilha. Era uma dança da alta sociedade, sendo incorporada na Inglaterra e trazida para o Brasil pela corte portuguesa, mas que não teve aceitação pela elite, tornando-se uma dança popular dos camponeses que a incorporaram como festividade em agradecimento pela colheita do mês de junho. Hoje, trata-se de uma dança popular nordestina, com lindos vestidos feitos de Xita colorida, belos babados e o tradicional chapéu de palha usado pelos homens.

A região de Senador Rui Palmeira, assim como muitos outros municípios do Sertão alagoano, sobrevive da agricultura e da pecuária. Na prática diária da agricultura estavam envolvidos todos os indivíduos da família – desde crianças, mulheres e homens – nos serviços laborais da roça, que podiam ser na própria terra ou na terra de outros sujeitos, uma vez que era comum a troca de serviços.

Por ser um local que se encontra localizado no Médio Sertão Alagoano, as colheitas e a criação de animais vinham decaindo por conta da seca. Mas a chegada do Canal do Sertão³⁵, em meados de 2015, possibilitou uma segurança à vida dos agricultores, propiciando um maior desenvolvimento na comercialização dos produtos da agricultura familiar e da pecuária.

O município de Senador Rui Palmeira tem uma área de 338,569 km², sendo dessa área apenas 1,17 km² urbanizada. Sua população estimada é de aproximadamente 12.303³⁶ habitantes e está a 248 km de estrada distante de Maceió, cerca de 4 horas de viagem. Abaixo, temos o mapa do Estado de Alagoas, sendo destacada em vermelho a localização do município de Senador Rui Palmeira.

Figura 3 – Localização do município de Senador Rui Palmeira no mapa de Alagoas.



Fonte: (IBGE, 2002)

A população do município é formada, em sua maioria, por mulheres e está, no momento, sendo governada por uma delas: a Prefeita Jeane Moura, filiada ao Movimento Democrático Brasileiro (MDB), estando no seu segundo mandato. Jeane iniciou sua carreira

³⁵ O Canal do Sertão é um projeto que foi elaborado e implantado para beneficiar a região do Semiárido alagoano por meio da irrigação (Brasil, online, 2023).

³⁶ Censo do IBGE 2022 .

política ao lado do pai, o ex-prefeito Siloé Moura, que governou o município entre 2005 e 2012. Antes disso, ela era professora concursada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e depois ficou trabalhando com a disciplina de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Senador Rui Palmeira, online, 2023)³⁷.

O pai de Jeane, após cinco tentativas para eleger-se prefeito ou vice do município de Senador Rui Palmeira, conseguiu ser eleito em 2004. E como Jeane sempre esteve ao seu lado, expressando seu gosto pela política, obteve do pai carta branca para os assuntos políticos, passando a trabalhar como Secretária de Finanças, Secretária de Assistente Social, depois de governo. Antes mesmo de ser eleita já a chamavam de prefeita do município, devido ao papel de destaque que tinha nos mandatos do pai e do sucessor dele, que governou o município entre 2013 e 2016. Alguns chamavam-na assim por deboche, pois a cultura machista é predominante na região, e a política é vista como algo do sujeito macho, sendo tais argumentos também observados nas falas das mulheres. Mas, mesmo com toda essa cultura machista, Jeane disputou o cargo de Prefeito da cidade, em 2016, conseguindo, assim, ser eleita a primeira Prefeita de Senador Rui Palmeira (Café com Muído, 2023).

O que podemos observar no município é que as mulheres atualmente têm se envolvido mais na política, uma vez que o município conta com nove vereadores, dos quais, quatro são mulheres. Mas ainda há a cultura de se referir à masculinidade como uma característica que pode ser predominante entre homens e mulheres sem acarretar problema nenhum aos sujeitos. Já a feminilidade não; esta só cabe à mulher, pois quando um homem faz uso das características tidas como femininas ele é chamado de forma grotesca e preconceituosa de “mulherzinha”, “bicha”, dentre outros termos depreciativos.

As mulheres, quando boas trabalhadoras que não fogem à luta, são chamadas de “mulher macho” sem problema algum. Um exemplo é a fala da prefeita ao canal do YouTube “Café com Muído”, ocasião em que ela, ao ser questionada sobre uma futura candidatura a outros cargos no estado, destaca: “Eu sou mulher, mas não sou de me negar às missões futuras que venham a acontecer em minha vida” (Café com Muído, 2023). Ou seja, podemos interpretar que “sou mulher”, mas não vou ficar inerte no meu canto como tantas mulheres o fazem.

E o “sou mulher” também pode vir atrelada à força que a masculinidade é atribuída à mulher sem problemas à sua identidade, pois para a cultura nordestina a mulher ser chamada de “mulher-macho” é um elogio à sua força e determinação, diferente do que ocorre com os

³⁷ Café com Muído. Convidado #29 – Jeane Moura (Prefeita de Senador Rui Palmeira). YouTube, 17 de março de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AyNFpM1ltOI>. Acesso em: 18 mar. 2023.

homens, que quando chamados de “mulherzinha” é em tom de rebaixamento. Logo, o “mas” se atrela à postura de não ficar submissa e inerte no canto dela; ela vai em busca de resolver e não ficar parada no lar, presa aos papéis impostos à mulher.

No mais, o município conta com um estabelecimento de ensino da rede estadual e 14 estabelecimentos de ensino da rede municipal, conforme os dados informados pelo Censo do IBGE (2021), das quais, três são localizadas na área urbana, e 11 na área rural. Das 14 escolas, somente quatro ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental, sendo três na zona rural e uma na zona urbana.

Duas das escolas da zona rural estão localizadas nos dois povoados do município. Em cada um deles funciona um estabelecimento de ensino, sendo: a Escola Municipal Berço das Craibeiras³⁸, que atende aproximadamente 500 discentes, e a Escola Municipal Xique-Xique³⁹, que tem em sua rede de ensino 300 discentes. Quanto às outras escolas, não foi possível ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP), pois a Escola Municipal Flor de Mandacaru⁴⁰ se encontrava em reforma no período da pesquisa de campo, e o PPP da Escola Municipal Coroa de Frade⁴¹ estava sendo refeito.

No município é reduzida a oferta de empregos e de atividades laborais remuneradas, sendo comum homens e mulheres migrarem para outras regiões ou até mesmo para Maceió, capital do estado de Alagoas. A falta de oportunidades laborais e educacionais é refletida em trabalhos sobre o próprio município, no que se refere a pesquisas acadêmicas. É um local pouquíssimo pesquisado, uma vez que, a maioria dos habitantes, após os estudos – nível médio ou fundamental – ou antes mesmo de terminá-los, acabam viajando em busca de melhorias de vida, ou seja, de empregos.

O município de Senador Rui Palmeira não fornece transporte para o deslocamento de estudantes a cursos superiores, como veremos nos relatos dos professores e professoras entrevistados (as). Contudo, o ingresso em cursos superiores pelos habitantes teve um

³⁸ Optamos por dar nomes fictícios às escolas analisadas do município de Senador Rui Palmeira, usando denominações das plantas presentes na própria região. A craibeira é uma árvore presente na região, de crescimento lento, mas quando atinge a idade adulta transborda uma abundante floração amarela, tendo como apelido árvore do “cuscuz” por conta da cor de suas flores.

³⁹ O Xique-xique é uma espécie de cacto muito comum na Caatinga, e também muito presente no estado de Alagoas. Costuma se desenvolver em locais secos e com solos rasos, mais precisamente entre as rochas e lugares pedregosos.

⁴⁰ O Mandacaru é uma espécie de cacto muito comum na região Nordeste e no próprio município de Senador Rui Palmeira. No período de floração, esbanja sua beleza com perfeitas flores que só se abrem ao anoitecer e se fecham no amanhecer, em decorrência dos raios solares.

⁴¹ A Coroa de Frade também se caracteriza como uma espécie de cacto típico da Caatinga, com formato arredondado, pequena e cheia de espinhos. É comum achar ela em solos rochosos. Recebeu o nome de coroa de frade por ter seu formato semelhante a uma coroa e uma cabeça calva.

aumento em meados de 2015⁴², em decorrência do número de instituições particulares ofertando cursos semipresencial/EAD, o que acabou por chamar a atenção de muitos dos habitantes.

O curso de Pedagogia é a área de formação que tem mais oferta de emprego no município de Senador Rui Palmeira. A grande maioria dos que procuram o ensino superior vão para o curso de Pedagogia, independente da qualidade das instituições que fazem a oferta. O que veremos na pesquisa de campo é o reflexo da escolha desses cursos, as dificuldades postas pelos professores e professoras, a avaliação de sua trajetória e a forma como eles avaliam seus alunos (as) frente às condições do município.

A escolha pelo ensino superior não é uma opção feita apenas por gosto, mas na maioria das vezes, é feita por necessidade. O município de Senador Rui Palmeira, como já descrito, não é uma cidade populosa; a oferta de empregos no comércio local é baixa, justamente por serem comércios pequenos. Desse modo, a área da Educação é a que mais oferta oportunidades, fazendo com que mulheres e homens optem por ela, não por gosto (interesse), mas por necessidade, por ver na Educação uma forma de se libertar da roça, dos maus tratos do clima e da necessidade de ter que migrar para outras regiões. Logo, é visto na área da Educação oportunidades de empregos que chegam a ser maiores e compensar mais em termos salariais e permanência no local de origem. Assim veremos descrito nas entrevistas dos (as) professores (as). Outros não têm condições financeiras de se manter em um curso, seja ele público ou particular.

Estudar demanda gastos, e quando não se tem uma renda mensal ou ajuda de familiares fica complicado seguir adiante. Por outro lado, caso ingresse no ensino público, o/a estudante também carece de uma renda mensal para manter-se, pois há gastos com transporte, alimentação e insumos/materiais para a realização das atividades acadêmicas.

A maioria dos habitantes de Senador Rui Palmeira são mulheres e homens do campo, tendo o Bolsa Família⁴³ como uma das principais fontes de renda, pois o município não oferta tantos trabalhos capazes de suprir as necessidades das pessoas que nele vivem. Logo, a renda

⁴² Em meados de 2014, o município contou com duas instituições privadas de ensino superior: a Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA) e a Faculdade Montenegro (FAM). Mas a permanência dessas instituições durou pouco no município, pois estavam funcionando de forma irregular. As instituições presentes no município não ofertavam um polo de apoio aos discentes e não tinham o credenciamento exigido por lei, conforme o Ministério da Educação. Isso ocasionou o fechamento dessas instituições em meados de 2019, deixando os discentes desorientados e outros com diplomas inválidos. Nisso, os que queriam terminar o curso passaram a migrar para outras instituições nos municípios vizinhos. Deste modo, após o ocorrido no município, não há registros de outras instituições de ensino superior funcionando nele.

⁴³ Programa criado em 2004, pela Lei n. 10.836/2004, com o objetivo de promover a distribuição de renda para famílias carentes e fomentar o desenvolvimento econômico.

das pessoas da zona rural vem dos bicos no campo – pequenos serviços prestados –, em construções, empregos em pequenos supermercados, lojas e comércio em geral da cidade e dos povoados do município. Outros viajam para fora e mandam dinheiro para a família – quando não vai toda a família. Há ainda os que recebem ajuda dos pais - aposentados – e a Prefeitura repassa a ajuda do governo com a doação de feiras às famílias carentes.

A realidade não é favorável à permanência dos seus moradores em seu lugar de origem. Essa realidade é vista em meninas e meninos que, mesmo antes de terminarem os estudos – como se diz por aqui para referir-se à Educação Básica completa -, já falam em viajar, ou se afastam porque se casaram e não mais conseguem regressar aos estudos.

Os municípios mais próximos que ofertam ensino superior são: Santana do Ipanema, que conta com um campus da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), um polo da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e polos EAD de várias instituições privadas; Olho d'Água das Flores, que tem polo de cursos EAD da Ufal e de algumas instituições privadas; e o município de Delmiro Gouveia, onde fica o campus do Sertão da Ufal. Nestes locais existem instituições de ensino público e privado que ofertam cursos de graduação nas modalidades presencial, a distância e semipresenciais.

Trataremos de analisar a seguir quatro escolas da rede municipal de Senador Rui Palmeira que ofertam os Anos Finais do Ensino Fundamental. Analisaremos, em específico, as narrativas das memórias e perspectivas de professoras e professores de História do município, sendo eles (as) formados (as) ou não para lecionar a disciplina de História.

4.2 A pesquisa de campo: estudo de caso no município de Senador Rui Palmeira

A pesquisa de campo era prevista para agosto de 2022, no entanto, só foi possível realizá-la em dezembro do mesmo ano, após o final do ano letivo, momento em que professores e professoras estão com o tempo aparentemente livre para conversar, longe da sala de aula. Tínhamos o objetivo de observar a prática pedagógica de todos os professores e professoras das escolas mapeadas e que funcionam com os Anos Finais do Ensino Fundamental. Mas não foi possível, devido a um vínculo empregatício que precisei assumir no mesmo período e horário de funcionamento das escolas. Como adulta, mulher do campo, mestranda sem bolsa, foi necessário obter recursos para suprir os recursos necessários à pesquisa acadêmica e a sobrevivência como professora e membra da classe trabalhadora.

No entanto, a observação do ambiente escolar – que tinha por objetivo investigar as quatro escolas selecionadas para a pesquisa de campo – poderia proporcionar à pesquisa de

campo outras perspectivas de análise, contribuindo para um olhar de perto do dia a dia dos professores e professoras que estavam lecionando a disciplina de História.

Mas essa experiência não ocorreu devido ao meu trabalho em umas das escolas que acabou coincidindo com o horário de funcionamento das demais instituições. Logo, devido à falta de recursos para a pesquisa⁴⁴ e a minha necessidade de trabalho, não foi possível observar o dia a dia de docentes e discentes nas quatro escolas selecionadas para o estudo de caso.

Dos professores e professoras da rede municipal de Senador Rui Palmeira que lecionam/lecionaram no ano de 2022 a disciplina de História, entrevistamos um professor (a) de cada uma das escolas. Foram quatro escolas, duas professoras e dois professores. Como dito anteriormente, o município de Senador Rui Palmeira conta com seis professores para a disciplina de História, mas não conseguimos entrar em contato com todos eles, ficando apenas com quatro professores (as). Dos seis professores que atuam com a disciplina de História, apenas um está cursando a graduação em História.

O quadro abaixo apresenta a formação dos professores e professoras entrevistados, sendo atribuídos a eles (as) nomes fictícios.

Quadro 7 – Formação dos Professores/as participantes da pesquisa.

Entrevistado (a)	Formação	Concursado (a)	Contratado (a)
Ana	Pedagogia (em andamento)	Desde 2007	
Maria	Ciências Biológicas	-	Meados de 2012
Miguel	Pedagogia	Desde 2007	
João	História (em andamento)	-	Desde 2022

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Miguel e Ana são concursados desde 2007, ambos tinham o magistério no período do concurso. Após a aprovação no certame precisaram se especializar nas séries iniciais. Miguel iniciou sua graduação em uma instituição pública, mas não foi adiante, devido a problemas para o deslocamento entre um município e outro, finalizando o curso em uma instituição particular do próprio município. Apontou dificuldades, mas conseguiu seguir adiante. Não especificou as dificuldades do seu trajeto, mas pontuou que o estudo é uma forma de ter uma vida melhor, principalmente, tratando-se da realidade na qual ele estava inserido. É um professor com mais de 40 anos, casado e pai de uma menina e um menino. Alega querer se graduar em História, porém, segundo ele, já é o momento de investir na faculdade para a filha.

⁴⁴ Uma vez que, só comecei a receber a bolsa de estudos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) apenas no início de 2023.

A Ana iniciou sua graduação nas séries iniciais, em uma instituição pública na modalidade semipresencial, mas também não conseguiu levar adiante, parando o curso e iniciando outro em uma instituição particular em outro município, na qual ainda está a cursar. Ou seja, a professora ainda não conseguiu finalizar o curso de Pedagogia e não sabe alegar o que aconteceu com ela nesse percurso que a inibiu de finalizar o curso. Não sabe se o atraso consiste em decorrência da falta de professores, da falta de comunicação ou o deslocamento que contribuíram para o trancamento do curso.

Ana é uma mulher com mais de 40 anos, solteira, mãe de um menino de cinco anos. Carece da ajuda da mãe e da irmã para tomar conta do filho, pois trabalha em uma escola da zona rural. Sente-se segura ao saber que tem alguém com o filho dela, apesar de achar que é um peso para a irmã, que além de cuidar dos filhos dela ainda tem que ficar com o seu.

A situação da professora Ana revela uma realidade distinta daquela vivenciada pela prefeita do município de Senador Rui Palmeira, mesmo ambas sendo mães-solo e estando inseridas no mesmo espaço geográfico. Mas a posição social faz com que a demanda de desdobramentos para conciliar emprego e filhos seja completamente diferente. Ser mulher, mãe-solo e ter um vínculo empregatício expõe mulheres a uma sobrecarga quando não se tem o apoio dos familiares para ajudarem-nas na criação dos filhos enquanto estão no trabalho. Realidade que, se comparada às condições da prefeita, vê-se que apesar de também ser mãe-solo, não enfrenta as dificuldades vivenciadas pela professora Ana, pois tem outras condições socioeconômicas, ficando dessa forma em classes distintas.

A maternidade e a carreira de trabalho, quando atribuída a mulheres de classe econômica baixa, resulta em sobrecargas. Normalmente não tem o apoio do companheiro e, às vezes, são mães abandonadas por seus cônjuges, como é o caso da professora Ana, que é mãe solo.

Nessa situação, as mulheres que trabalham fora de casa e são mães, para aliviar a sobrecarga, carecem de redes de apoio, como: escolas, creches, babás, vizinhas, avós, crianças cuidando de crianças (Beltrame; Donelli, 2012, p. 8). A rede de apoio mais presente no município é a família e, em alguns casos, vê-se crianças cuidando de outras crianças menores.

Quanto aos contratados, a professora Maria, da zona rural, tem graduação em Ciências Biológicas por uma instituição pública. A dificuldade mencionada por ela está presente desde cedo, pois para conseguir concluir o Ensino Fundamental II tinha que se deslocar até o município de São José da Tapera, o transporte não tinha a segurança dos de hoje; pois hoje são os ônibus, e antes eles iam de caminhoneta e até mesmo de caminhões pau de arara. Teve

dias de sofrerem e presenciarem acidentes e até perder uma colega em um acidente com o transporte escolar.

Tanto a conclusão do Ensino Fundamental II como a do Ensino Médio se deu em outro município. Maria iniciou os estudos tarde. Segundo ela, perdeu muito tempo enquanto os colegas homens prosseguiram com os estudos e ela parou no tempo, devido ao casamento, o cuidar da casa e das três filhas. Isso a deixou inerte por um tempo, com medo de deixar as filhas – ainda pequenas – sozinhas em casa.

Podemos perceber que as mulheres, apesar de terem um companheiro e o apoio de familiares, ainda assim, muitas vezes, não se sentem seguras em deixar os filhos sob outros cuidados. Conforme a pesquisa de Greyce Rocha Beltrame e Tagma Marina Schneider Donelli, que teve com título **“Maternidade e carreira: desafios frente à conciliação de papéis”**, há um “sentimento de culpa, principalmente nas mães de nível socioeconômico mais elevado, e, ao mesmo tempo, sentimentos positivos ao retornarem à vida profissional” (Beltrame; Donelli, 2012, p. 7).

Observa-se que essa culpa não é vista nos homens. O que não surte tanto efeito na carreira profissional deles, mas que é uma situação mais vivida pelas mulheres. Uma culpa que é enraizada na cultura de que a função de uma mãe é ficar em casa cuidando dos filhos e das demais tarefas domésticas, mas não somente isso. Para Angela Davis (2016, p. 50):

[...] De fato, parecia que quanto mais as tarefas domésticas das mulheres eram reduzidas, devido ao impacto da industrialização, mais intransigente se tornava a afirmação de que “o lugar da mulher é em casa”. Na verdade, o lugar da mulher sempre tinha sido em casa, mas durante a era pré-industrial a própria economia centrava-se na casa e nas terras cultiváveis ao seu redor. Enquanto os homens lavravam o solo (frequentemente com a ajuda da esposa), as mulheres eram manufadoras, fazendo tecidos, roupas, velas, sabão e praticamente tudo o que era necessário para a família. O lugar das mulheres era mesmo em casa – mas não apenas porque elas pariam e criavam as crianças ou porque atendiam às necessidades do marido. Elas eram trabalhadoras produtivas no contexto da economia doméstica, e seu trabalho não era menos respeitado do que o de seus companheiros.

A cultura fomenta a ideia de culpa, a decisão de mulheres do campo e da zona urbana de prosseguir com os estudos, ter uma profissão, de sair de uma relação abusiva e até mesmo a escolha de não ser mãe. Escolhas que pesam sobre elas e que as deixam estabilizadas sem saber que decisão tomar por medo da culpa que a elas é atribuída por uma cultura machista do patriarcado (Davis, 2016; Viella, 2015).

Podemos entender que toda uma construção cultural perpassada ao longo da história veio a interferir nas escolhas da professora Maria, que quando resolveu prosseguir, cursar o

Ensino Superior, já tinha 30 anos, enfrentando as mesmas – por vezes piores – dificuldades do Ensino Fundamental e Médio. O município onde ela mora ficava⁴⁵ a cerca de duas horas de viagem para a faculdade, levando-a a pensar em desistir.

A rotina de Maria para estudar envolvia: valor do transporte alto – dependia do dinheiro da aposentadoria do pai e do pouco que o marido podia contribuir –, gastos com materiais de estudo e alimentação, fora o cansaço e o medo de acontecer alguma coisa com as filhas, pois um dia, devido a um descuido, iniciou um pequeno incêndio em casa. Felizmente, apesar de tudo isso, de greves e demais dificuldades, conseguiu concluir o Ensino Superior em Ciências Biológicas.

O professor João está cursando o Ensino Superior, sendo o único com a graduação em História, ainda que em andamento. João é um rapaz de 27 anos que ficou como professor substituto de uma professora com a qual ele estava estagiando. Mas a professora teve uns problemas de saúde e precisou ser afastada, deixando-o no lugar dela. João ficou como professor titular por um período de seis a sete meses com a disciplina de História – disciplina na qual ele está se graduando em uma instituição particular.

O professor João concluiu a Educação Básica cedo, mas não queria cursar Pedagogia – único curso ofertado no município e nas demais instituições que ele tinha interesse. Então, ficou uns cinco anos a espera do curso de História. Nesse período ainda iniciou o curso de Administração, mas só foi no primeiro dia de aula e desistiu. Não era o que queria; sempre quis História ou Geografia, mas nunca formava turma, até que encontrou uma instituição ofertando o curso de História na modalidade EAD. Devido à pandemia da Covid-19 o curso foi praticamente todo de ensino remoto.

Apesar de jovem, o professor é casado e pai, trabalha como pedreiro com o pai, e isso, de certa forma, o ajudou a conciliar o trabalho na construção civil, o trabalho de professor, estudos e família. Segundo o professor, se ele não trabalhasse na empreiteira do pai não teria como conciliar tudo isso: o emprego na escola e as saídas para o estágio da graduação, que só terminaria no final do ano de 2023.

Tentamos, ao longo das entrevistas, instigar os (as) docentes sobre as dificuldades existentes durante o curso e a vida diária – que envolve parceiro (a) e filhos (as). Como visto, as duas professoras comentam sobre a responsabilidade dos filhos/filhas sem citar a presença dos pais. Já os professores mencionaram que têm filhos/filhas, mas não menciona os cuidados

⁴⁵ O tempo de viagem hoje seria reduzido pela metade graças ao asfaltamento entre os municípios.

e as preocupações da mesma forma que as professoras relataram, não têm falas do tipo “eu cuido” ou o medo de prosseguir e os deixar sozinhos (as).

Outro ponto colocado pelos professores e professoras é o fato de o município de Senador Rui Palmeira não ofertar muitas possibilidades de cursar o Ensino Superior. A renda de grande maioria dos habitantes de Senador Rui Palmeira não dá para custear os gastos de deslocamentos até municípios que ofertam esse nível de escolarização. Logo, muitos param no tempo no que se refere a prosseguir com os estudos.

Os concursados relatam que já trabalharam em três das quatro escolas do município, com disciplinas que ficam sempre oscilando. Passaram por Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, Inglês, dentre outras. Essa rotatividade de disciplinas acaba por impossibilitar o aperfeiçoamento profissional no campo da disciplina de História, ao tempo que professores e professoras não têm uma área fixa, ou melhor, uma disciplina compatível com a sua área de formação. E quando isso não é possível, os docentes necessitam de mais tempo para tentar se apropriar da disciplina incumbida a eles (as), o que pode trazer perdas à disciplina por não ter conhecimentos prévios de suas características e especificidades teóricas e pedagógicas.

É preciso pontuar que para lecionar nos Anos Finais do Ensino Fundamental é necessário à formação específica no campo disciplinar. Todavia, quase todos os professores entrevistados já tiveram contato didático-pedagógico com várias disciplinas, conforme é demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 8 – Disciplinas lecionadas pelos/as professores/as

(continua)

Formação	Disciplinas que já lecionou	Atuação na área que é formado (a)	Opinião sobre mudanças da área de formação
Ana - Pedagogia	História, Matemática, Inglês, Ensino Religioso e Geografia.	Apenas um ano	Tem disciplina que você não desenrola bem, tipo o “inglês”.
Maria - Ciências Biológicas	EJA, Biologia e História.	Nunca atuei como titular	Não foi à área que me formei.
Miguel - Pedagogia	Educação Física, Geografia e História.	Curto período	Você demora a entender a outra disciplina e isso atrasa você e os alunos (as).

Quadro 8 – Disciplinas lecionadas pelos/as professores/as

(conclusão)

Formação	Disciplinas que já lecionou	Atuação na área que é formado (a)	Opinião sobre mudanças da área de formação
João - História	História.	Seis a sete meses	Antes eu não via problema, mas hoje, sim. Escolhi uma disciplina porque me identifico com ela, e não com as demais.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Conforme já anunciado, foi feita uma pesquisa de campo com professores e professoras que lecionam a disciplina escolar de História no município de Senador Rui Palmeira.

O primeiro contato com as escolas ocorreu no final do ano letivo de 2021, quando obtivemos a autorização das quatro escolas do município para a realização da pesquisa com os/as professores/as. O acolhimento da problemática de pesquisa foi bom e ela foi tratada como uma abordagem importante a ser debatida como estudo.

Após isso, esperamos a confirmação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufal para o prosseguimento do estudo. Mesmo com a aprovação do Comitê de Ética, ficamos impossibilitadas de prosseguir com a observação nas escolas. Inicialmente, devido a um inverno prolongado e chuvoso no município, deixando as estradas impróprias para o transporte escolar e o funcionamento das escolas por um período de dois meses. Depois, como já relatado, devido a um vínculo empregatício temporário que assumi em uma das instituições no mesmo horário de funcionamento das demais escolas, o que impossibilitava acompanhar o dia a dia dos professores de História em todas elas.

A conversa com os diretores para que eles pudessem fazer um intercâmbio entre nós e os professores e professoras foi um dos procedimentos imprescindíveis à realização da pesquisa, pois é necessário que o corpo docente confie na pesquisadora para que as entrevistas possam ser realizadas com fluidez e parceria entre profissionais que veem a pesquisa acadêmica como meio para a produção de conhecimentos necessários à reflexão das questões escolares.

4.2.1 Mulheres - professoras: condições existenciais e trabalho docente.

A professora Ana começou a cursar Pedagogia na UFAL, em 2007, no município de Olho D'Água das Flores, no formato semipresencial com mais cinco colegas. Conforme Ana: ocorreu algum bloqueio com ela e com as colegas: “Das seis, nenhuma conseguiu terminar. Todas foram saindo e concluíram em outras instituições”. Hoje, ela está cursando a graduação em Pedagogia na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Posto isso, foi perguntado a ela sobre a escolha pelo curso de Pedagogia. Segundo ela:

Pedagogia é sempre na área de ensinar. Acho que todo mundo quando está estudando não quer ser professor; ninguém quer ser professor. A escolha foi por necessidade mesmo. Eu fiz o normal – no caso, o magistério – quatro anos... “ô coisa chata”. Fiz o normal e, assim que terminei, em 2004, em 2007 fiz o concurso para professor e passei. Aí tinha que se especializar. Infelizmente comecei e até hoje não terminei (Professora Ana, 2022⁴⁶).

Embora tenha feito cursos de nível médio e superior que habilitam apenas para lecionar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, desde que Ana passou a ser concursada nunca foi lotada para ensinar nessas etapas da Educação Básica. Ela sempre é lotada para ensinar por disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Só ficou com os Anos Iniciais no período de Pandemia, com as aulas remotas: “o concurso ainda não havia vencido⁴⁷ e a Secretaria da Educação solicitou que eu ficasse esse período, pois a Prefeitura não poderia contratar professores nesse período; só poderia relocar professores já concursados” (Professora Ana, 2022). Esse foi o único momento no qual Ana esteve com os Anos Iniciais.

A professora já chegou a ficar substituindo outros professores, ou cobrindo o horário de muitos professores, mas parou. Ana destaca que: “É ruim quando você tem menino; você não pode tá deixando em todo canto. Já deixo quando eu vou trabalhar; deixo na casa da minha irmã”. Então, ela evita comprometer todo o seu dia para que não haja abusos demais em ter que deixar o filho a todo o momento com a irmã.

Logo, podemos considerar que as memórias e relatos serão do 6º ao 9º ano de Ana com a disciplina de História, desde o concurso de 2007, apesar das mudanças para outras disciplinas. Como diz ela:

⁴⁶ Na transcrição das entrevistas, mantivemos a linguagem regional, como forma de respeito aos sujeitos da pesquisa e uma maneira de ter uma postura ética com a intencionalidade dos (as) docentes na produção dos sentidos dos discursos produzidos.

⁴⁷ O concurso ao qual a professora Ana se refere não é o que ela passou, em 2007, e sim, o último certame, realizado pelo município em 2019.

A gente vai mudando. Me deram [sic] Inglês, que a gente só enrola, que ninguém sabe Inglês, só as cores, os animais, o verbo To Be. Mas têm aqueles que vão mesmo, mas não é todo professor. Aí chega tem que dar uma matéria que você nunca viu. Tá certo, eu vou dar. Ainda ia, mulher, nos sextos e sétimo, mas no nono não tinha como você enrolar, pois os meninos sempre percebem (Professora Ana, 2022).

Ana chegou a ficar com a disciplina de Matemática uns cinco anos e depois retornou para a disciplina de História. Quando questionada sobre o que ela acha da alternância de disciplinas, destaca:

É chato. Quando você tá [sic] aprendendo/dominando uma, aí vem outra. Para o Inglês, mulher... Inglês é triste. Ninguém aguenta. Foge totalmente do padrão da pessoa. Pegando história, só em a gente ficar convivendo, vendo... Mas Inglês não; Inglês e Matemática, não. Só que você pega, nem sempre só pega uma matéria, você pega Matemática, ou História, qualquer outra. Você ainda vai ter que pegar uma de Arte ou Ensino Religioso. Eu acho que essas são as piores. Eu não gosto não. Ensino Religioso é pior. Mas você sempre tem que pegar uma de História e duas de Arte. Você nunca pega só uma matéria. Sempre é duas - e tem gente que pega mais (Professora Ana, 2022).

Conforme a professora, o tempo e a forma como os alunos e alunas vêm se comportando estão diferentes. Ela comenta que tinha alunos e alunas mais dedicados; apesar das badernas, tinham bons desempenhos. Mas de uns tempos pra cá, estão ocorrendo muitas mudanças. Ana observa que:

Os alunos saem e não estão nem aí; sem horários certos, alunos dispersos e espalhados nos corredores. E quando passava o intervalo era pior. Numa sala que a gente passava para ir ao banheiro e na frente dele quem tava [sic] lá eram os alunos. Dava uma raiva: “tem o que fazerem não é?” E é cada coisa feia. Teve uma vez que fui ao banheiro e só ouvi uma dizendo quem quer “não sei o que?”. E um menino lá fora respondeu: “a minha língua”. Mulher, eu não sei o que eles iam fazer, ficavam no sol, encostados na parede (Professora Ana, 2022).

O trecho em que a professora Ana relata sobre seus alunos e alunas no banheiro lembra-nos os trabalhos do filósofo Michel Foucault, na obra **“História da sexualidade: a vontade de saber”** (2021), em que ele problematiza os discursos referentes ao sexo, visto como um discurso adulto, mas que se torna um discurso presente na fala de crianças e adolescentes. Como visto na fala da professora, o que seria o “não sei o que” que ela escutou? Podemos interpretar que tais falas dos alunos e das alunas indicam que a conversa se tratava do assunto sexo? Visto que o cenário é de crianças na transição para a adolescência, o assunto em si deveria ser mais bem trabalhado pela instituição de ensino, pois a iniciação precoce de

meninas e meninos na vida sexual é atrelada ao desconhecimento que resulta em gravidez na adolescência, abandono dos estudos, assédios, violações e abusos sexuais. A linguagem imprópria utilizada por eles requer uma atenção para a forma como tais assuntos estão chegando ao conhecimento. Com isso, Foucault salienta que:

[...] É possível que se tenha escamoteado, aos próprios adultos e crianças, uma certa maneira de falar do sexo, desqualificada como sendo direta, crua, grosseira. Mas, isso não passou da contrapartida e, talvez da condição para funcionarem outros discursos, múltiplos, entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder (Foucault, 2021, p. 33).

A normatização e controle de corpos em ditar regras de comportamentos, classificar os indivíduos com base nas normas sociais e nos costumes que são passados faz com que indivíduos sejam corpos controlados por vontades de outros e não a deles mesmos. Para Guacira Lopes Louro (2000, p. 61):

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados - cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem - ou se produzem - divisões e distinções. Um processo que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças.

A escola em que Ana trabalha encerrou o ano letivo mais cedo porque irá passar por uma reforma e ela espera que na reforma coloquem um muro maior, para que os meninos não entrem mais. Ana comentou em específico sobre dois alunos: um que ainda frequentava a escola e outro que havia desistido. Segundo ela:

Às vezes me pergunto: por que colocou essa criatura no mundo?... A mãe de... Acho que não tem só ele não; tem mais filhos, grandes já. Logo, no sítio as famílias... tem muita estrutura não. Até um irmão matou o outro, e as meninas: "eu não quero não esse menino estudando aqui ano que vem". Oxe, não. Isso é coisa de momento. Isso pode acontecer até comigo e com você. Mas o... É calado no canto dele, não fazia raiva, só no celular. Só que o irmão dele era perigoso, sempre ficava ameaçando matar ele e a mãe. Aí, um dia, ele tava [sic] tomando banho. Ele bateu só na porta e disse: é hoje que você morre. E matou o irmão... Vai que fosse hoje mesmo o dia dele morrer, ninguém quer morrer... Eu sei que isso pode acontecer. Mas o menino não era um menino ruim não, agora o irmão dele era triste. O irmão cansou das ameaças e matou o outro, tanto é que a polícia nem prendeu (Professora Ana, 2022).

Conforme destacado pela professora Ana, o caso foi alegado pelo sujeito envolvido como legítima defesa, pois o adolescente que frequentava a escola era um rapaz quieto e

tranquilo, não criava problema com ninguém na escola. Um rapaz muito tímido. Já o irmão, era completamente diferente, tanto que estava ameaçando ele e a própria mãe.

Logo, como forma de defesa, para com ele e a mãe, ele acabou matando o próprio irmão. Depois do ocorrido, o rapaz desistiu da escola e seguiu sua vida. Também podemos destacar da fala da professora Ana a forma como ela refere-se às famílias da zona rural, alegando não ter muita estrutura, devido às condições econômicas para uma vida mais digna, mas em questão de estrutura familiar, entendemos que essa desestruturação não é somente presente nas famílias do sítio, pois é algo que independe do lugar de origem e das condições a ele imposta.

O indivíduo do sítio tem uma realidade diferente do indivíduo que mora na cidade, mas esses dois estão e terão o mesmo acesso à educação. Por mais que ocorram desavenças, incompreensões por alguns, mas o currículo e a própria abordagem das disciplinas vão provocar determinadas inquietações e julgamentos, no entanto, não há mudanças sem revoltas e incompreensões.

Podemos destacar que o ensino de História possibilita a ruptura de ideias discriminantes e pode fortalecer a inclusão de ideias e realidades distintas. Para Gil *et al.* (2022, p. 30):

A aula de História é um excelente lugar para conhecer e debater acerca de projetos sociais que lidam de modo inclusivo – ou não – com os marcadores sociais da diferença, a saber, as diferenças de gênero, raça, pertencimento religioso, geração, região, nacionalidade, opinião política.

Ambientes diversos, medidas diversas. E isso o ensino de História tem condições de fomentar como prática constata do efeito cultural, histórico e econômico que é perpassado para indivíduos, para que cenas como a relatada pela professora seja problematizada e não ficar apenas no espanto. Quanto aos demais alunos, Ana diz que:

Têm perigosos que você gosta. São alunos bons, até porque uma sala toda calada ninguém merece. Tem que ter um entretenimento ali para não ficar chata. Mas de forma que não venha a fugir completamente do que está sendo debatido na sala de aula (Professora Ana, 2022).

Ana não é graduada em História, mas trabalha com a disciplina entre idas e vindas com as demais disciplinas desde 2007, tanto que, sempre pede para ser relocada para a disciplina de História. No entanto, quando questionada sobre os documentos normativos que auxiliam os professores e professoras, em especial, da disciplina de História, Ana diz que a

única vez que viu algo de documentos como PCN, PNE e PEE ainda estava na UFAL. “Mas a gente nunca chegou a pegar” - esclarece.

No entanto, a parte central da entrevista é saber se as temáticas de gênero e sexualidade são do conhecimento da professora Ana, enquanto professora mulher no município de Senador Rui Palmeira. Interessa-nos saber se ela tem algum conhecimento sobre o assunto, mesmo que pouco, mas Ana diz não ter conhecimento dos termos no ambiente escolar. Pois, “nunca teve palestra sobre isso não. Se falar, as pessoas já pensam assim “que é pra falar sobre a orientação até homossexual” (Professora Ana, 2022). Sobre sexualidade ela ainda deu a entender que já ouviu algo, mas o termo gênero pareceu desconhecido. No entanto, conforme Gil *et al.* (2022, p. 54):

Embora não tenha tido muito destaque no planejamento e nas aulas acontecidas, é importante pensar no conceito de sexualidade, até mesmo porque, no contexto atual, o forte pânico moral com os temas do gênero sempre traz consigo questões ligadas à sexualidade.

As temáticas foram alvo de discursos que acabaram por dificultar a sua problematização no espaço escolar, como já mencionamos nas seções anteriores o peso dos discursos da “ideologia de gênero” e a tentativa de instituir um projeto de lei intitulado “Escola sem Partido”, que ainda chegou a ser aprovado no estado de Alagoas. Essas iniciativas propagaram ideias contrárias e falas excludentes para com os indivíduos marginalizados e até o desrespeito com a prática didática do professor, acusando-o de doutrinador e de ensinar práticas sexuais aos alunos (as) (Frigotto, 2017).

Com relação ao cotidiano, referente às atitudes ou comportamentos que inferiorizam meninas e meninos, como atribuir papéis a depender do gênero dos alunos e das alunas? Segundo ela: “não, nem nos colegas, nem mesmo os alunos” há comportamentos machistas e preconceituosos que deixem alunos e alunas desconfortáveis. Mas, dentro do conteúdo da disciplina de História há espaço para trabalhar questões que motivem/levem os alunos a compartilharem experiências do seu cotidiano? Conforme destacado por Ana, os meninos não costumam falar muito das suas experiências cotidianas; sempre são mais calados quanto a esse ponto. As meninas que, vez ou outra, compartilham algo.

Na abordagem sobre gênero foi preciso fazermos uma explicação para que a professora Ana conseguisse realizar a exposição de sua reflexão. As dificuldades da professora com o conceito pode ser um indício da falta de formação para o tratamento e compreensão das problemáticas relacionadas à temática em âmbito social e escolar. Quando questionada, ela destacou:

Não vejo eles falarem sobre isso não [...] Eu nunca ouvi uma menina falar que acorda cedo para tirar leite, só os meninos. Mulher! As meninas ultimamente até elas nem fazem nada. É só a mãe. Às vezes pergunto o que elas fazem em casa e elas dizem: “professora, eu chego em casa, tomo banho, vou comer e vou dormir”. Oxe! E lavar os pratos? [pergunta] Mãe, professora. E é? Mas a gente tem que ajudar. E olha que a minha turma já é de doze anos pra lá (Professora Ana, 2022).

A realização de atividades laborais do campo e do ambiente doméstico era feita tanto por mulheres quanto por meninas. “Dessa forma, ao abordar a história das mulheres, usando os conceitos de gênero e de relações de gênero, estamos falando de distribuição de poder” (Gil *et al.*, 2022, p. 54), um poder no Sertão nordestino em que predominava a imagem masculina, imagem que também é associada a mulher do campo, por ter uma lida pesada no campo e toda uma demanda de trabalhos do lar e dos (as) filhos (as).

A mulher do campo era a menina que não teve acesso à educação, tinha uma condição de vida estável. A ela foi ensinado o trabalho no campo, a cuidar dos seus irmãos, do lar. A ela foi ensinado que essa era a vida dela, tornar-se mulher era casar, ter filhos, cuidar do sustento da casa e da lida do campo com o companheiro (Azevedo; Dutra, 2019).

Compreende-se que a visão da professora em se questionar do porquê as meninas não fazerem as coisas com a mãe, é decorrido de uma prática que a elas não foi transmitida, ou seja, uma quebra de costumes, as meninas de hoje não têm passado pelos mesmos ensinamentos que foram passados para as mães delas (a lida árdua do campo e do lar). Logo, as práticas que para a professora Ana são tidas como normais, para as meninas é algo sem importância, pois não têm a mesma visão que a professora Ana sobre os papéis estabelecidos às mulheres e tais atitudes das meninas acabam se refletindo a dos meninos, de sobrecarregar a mãe nas tarefas domésticas, sendo esta responsável pelo cuidado do lar, dos filhos e das necessidades do trabalho do campo com as longas secas (algo que mudou com a implantação do Canal do Sertão).

No entanto, tal quebra de costumes, sobre o que permanece ou não nas diferentes gerações poderia ser explorada pelo ensino de História, sendo debatida em sala a história das mulheres, as mulheres que usaram da sua força para sobreviver com seus filhos (as) em uma região marcada pelo machismo, o patriarcado e o clima árido do Sertão que submetia mulheres e meninas a árduas tarefas (Azevedo; Dutra, 2019; Gil *et al.*, 2022).

Explicamos alguns dos questionamentos que rodeiam a temática de gênero para chegarmos a outros questionamentos: se há a necessidade da temática de gênero e sexualidade na disciplina de História. Ana expõe que “se encaixam sim”. Como exemplo, ela usa uma

tarefa doméstica realizada por ela em seu dia a dia com seu filho em que ela arrumou a casa e ele bagunçou para justificar o porquê ela acha importante que as temáticas estejam em debate na sala de aula. Na ocasião, ela teria dito ao filho:

Você vai, pega a vassoura e vai varrer. “Não, mamãe, mas eu sou pequeno”. É pequeno mesmo que tem que começar a aprender. Tem negócio de mulher não. Mais pra trás a gente voltou mais pra mulher, mas ele vai me ajudar. Só tenho ele, **não tenho uma menina**; quem vai me ajudar é ele. Até porque, quando eles saem pra fora, eles não vão ter que fazer? Aí é que vão quebrar a cara ainda pra trabalhar e fazer sem saber (Professora Ana, 2022, grifo nosso).

Podemos destacar na fala da professora Ana a expressão “não tenho uma menina”, a qual pode ser interpretada como: só estou ensinando o meu filho por não ter uma menina. É uma resposta possível, considerando que as tarefas do lar são vistas pelos sujeitos como pertencentes às meninas, ficando essa função para os meninos de aprender as tarefas domésticas e o preparo de sua própria refeição se, porventura, faltar meninas para realizar as tarefas. Tais tarefas não mais seguem as normas culturais de antes como é visto na fala da professora. Ela demonstra espanto para com a forma que as meninas agem em casa, quando a mesma se recorda do tempo em que tinha a mesma idade e que agir dessa forma seria nada convencional. Podemos tratar isso como o historiador Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2013, p. 38) chama de:

[...] uma transformação na cultura de gênero ou nos códigos de gênero, entendendo, por isso, a crise ou as modificações históricas num conjunto de ideias, padrões de comportamentos, meios simbólicos, práticas, sentidos e valores que definem numa dada sociedade e num dado momento as posições, lugares, papéis e funções estabelecidas para um e outro sexo, e que cumprem a tarefa de marcar social, situacional e historicamente determinadas formas de relação entre os sexos.

Aparentemente, o município de Senador Rui Palmeira, assim exposto pelos professores e professoras, não tem muitos relatos de violência no ambiente escolar, seja ela violência verbal ou a violência física. A professora Ana comenta que:

Violência verbal tem. Tinha uma menina lá que... ela não estuda mais lá, que ela, verbalmente, até conosco... Assim que eu saía ela já tava [sic] lá correndo pra me abraçar. “Professora, me desculpe pelo que eu falei”. Mas é o costume. Essas meninas ficam se *mutilando*... Essa é uma menina meio depressiva. Ela, eu acho... Se ela já fala assim comigo, imagina com os meninos... Falam palavrões, mas bater, brigas, nunca vi, não. Eu acho que é muito da criação. Apesar que não, mulher. Volto atrás, porque tem filho que você cria de um jeito e um é super ótimo e outro é agressivo. Não vai da criação - apesar que tem... (Professora Ana, 2022, grifo nosso).

Entendemos que o ato de se mutilar expressa uma situação sofrida pelo sujeito que a comete como forma de chamar a atenção ou alertar sobre algo que está passando. A mutilação é em parte decorrência de algum tipo de violência sofrida por esse sujeito e a forma de pedir socorro se dá em ferir o próprio corpo. Entendemos como uma situação recorrente nos adolescentes de hoje. Sabe-se que adolescência é uma fase de transição vivenciada e aceita pelos sujeitos de diferentes formas, gerando incompreensões, dúvidas, agressividades, negações, limites, dentre outros.

O sujeito tem que lidar com toda uma transformação pela qual está passando, que por vezes, não tem nenhum apoio ou esclarecimento de seus anseios, e isso acaba contribuindo para o ato da mutilação. Como problematiza Giana de Lara Eduardo Steindorf Saraiva Danielli Cossul (2023):

O corpo que é socialmente construído é forçado a abdicar dos seus próprios desejos, ideais e narrativas criados durante o período da infância. Desta forma, a adolescência é considerada um período vulnerável por si só, pois ocorrem alterações psíquicas, físicas e sociais que geram uma desorganização (Lara; Saraiva; Cossul, 2023, p. 8).

As observações com a professora Ana têm em si, certo peso, pois está trabalhando há 15 anos, um período que a coloca como pessoa que encerrou ciclos e iniciou novos ciclos no ambiente escolar na lida com diversos sujeitos. Um longo processo cheio de mudanças, tanto em estrutura quanto em formação de sujeitos. Nesse período, a prática docente e os discentes passaram por modificações. O acesso à luz elétrica na zona rural e a expansão da internet em alguns sítios são exemplos disso. Logo, isso pode interferir no interesse dos sujeitos, levando em consideração a aprendizagem de meninas e meninos, se são uniformes ou a diferença no interesse de ambos. Conforme Ana:

O desempenho é geral. A gente sabe que sempre são as meninas que são dedicadas, mas ultimamente é [sic] meninas e meninos. Tinha um oitavo B e um oitavo C, que só Deus. E olhe: o oitavo C eram mais as meninas. Oitavo B eram os dois – meninos e meninas – 50 a 50 por cento. Mas no oitavo C eram mais as meninas. Sem interesse, vão para a escola parecendo que vão para um baile, mostrando a barriga. Eu não entendo isso. Eu nunca entrei em uma sala sem uma farda. E hoje ta [sic] liberado. Disseram que iam dar fardamento esse ano. Não sei se próximo ano vão dar. Aí vai mudar. Eu sei que um dia você vai precisar ir sem a farda, porque ela pode está suja, molhada. As meninas iam com *cropped* e o diretor não fazia nada. Mas tinha que colocar para fora para ela ver que se vier daquele jeito vai ficar lá fora e vir direito. Mas muitas vezes já vinham com a intenção de ficar lá fora, aí o diretor não deixava (Professora Ana, 2022).

Com a inserção das meninas no âmbito educacional, assim como se cobrava das meninas uma atenção maior aos cuidados do lar, as vestimentas, as boas maneiras também passaram a se cobrar das meninas uma atenção maior aos estudos. Conforme Sergio Fonseca e Carlos Gustavo Nóbrega de Jesus (2022, p. 185):

De fato, tais discussões, quando ocorridas nas escolas, extrapolam, e muito, a antiga constatação de que as meninas são mais estimuladas, por intermédio de práticas docentes não racionalizadas, à leitura, às artes e aos cuidados de si; enquanto os meninos são incitados às ciências exatas e aos esportes que requerem virilidade e coragem.

O período de trabalho a permite analisar que o ambiente escolar vem passando por mudanças negativas ao ponto de pegar alunos com bebidas dentro da escola. Há diversas preocupações em relação ao alunado, entre elas, vestimentas inapropriadas – blusas curtas que veste acima do umbigo e mini saias – para o ambiente escolar, sendo estas utilizadas já como forma de ficar fora da escola - um desinteresse de forma geral, uma vez que, segundo Ana, antigamente o desinteresse era mais por parte dos meninos.

Tais atitudes do alunado deixam alguns dos professores e professoras sem saber como intervir nos variados comportamentos apresentados pelos alunos e alunas, pois, há até casos de mutilação – que devem ser vistos e explorados com mais atenção –, casos de bebidas alcoólicas e os namoros precoces, linguagens impróprias para com os colegas.

O público dos Anos Finais do Ensino Fundamental está a conviver com as mudanças da puberdade, fomentando um discurso sobre a sexualidade. Quando questionamos a professora Ana sobre isso, ela nos respondeu que do tempo que ela está trabalhando nunca houve formação que de alguma forma tratasse dessas temáticas. Mencionou que nem tem conhecimento sobre as temáticas por nós analisadas. Apenas demonstrou que já ouviu algo sobre a importância da sexualidade:

A sexualidade é importante, mas acho que ninguém fala disso na sala de aula. No oitavo ano a gente aprende sobre a evolução do nosso corpo, acho que isso é o básico. Mas nunca teve palestra sobre isso não. Se falar, as pessoas já pensam assim “que é pra falar sobre a orientação até homossexual” (Professora Ana, 2022).

Percebemos que a sexualidade trazida pela professora se remete a duas situações: uma sobre o desenvolvimento do corpo, sobre as mudanças que a puberdade causa em homens e mulheres, as características do corpo do sexo masculino e do sexo feminino. E a outra está ligada a homossexualidade (os indivíduos tipificados como afeminados), aos indivíduos que apresentam comportamentos ligados a feminilidade, ficando estes associados aos

homossexuais, como é o caso no município de Senador Rui Palmeira. Como a professora deixou claro, ela não teve nenhuma formação e nem presenciou palestras sobre o tema. Para Fábio Martins Gaioli (2020, p. 112):

Os problemas também consistem no fato da temática sexualidade e gênero ainda ser pouquíssimo trabalhada ou inexistente na formação inicial de um professor, nos currículos de muitos cursos de graduação voltados à licenciatura, sendo este estudo mais comumente presente em cursos de Pedagogia e Ciências Biológicas, o que prejudica os futuros professores das demais áreas do conhecimento a trabalharem e a lidarem com o assunto em suas aulas.

O pensamento da professora sobre a sexualidade se classifica como remetida a orientação sexual por demandar do indivíduo comportamentos distintos do que foi ensinado sobre sua masculinidade ou feminilidade a depender da identidade do indivíduo, pois o gênero remete “várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade” (Louro, 2000, p. 64). Já a sexualidade, conforme Guacira Lopes Louro:

[...] Por outro lado, o conceito de sexualidade é utilizado, nesse contexto, para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos sexuais; nesse sentido, as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais.

Assim terminamos o relato das memórias da primeira entrevistada. Partimos, agora, para a professora Maria, formada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Ela trabalha como professora contratada desde 2016, substituindo e tirando licença dos professores e professoras devido à carência de empregos no município, a baixa oferta de concursos e falta de escolas privadas. Ela trabalhou um tempo com a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, no ano de 2022, foi o seu primeiro ano lecionando a disciplina de História do 6º ao 9º ano. Até o momento não ficou como titular na sua área de formação.

Sobre seu gosto pelo curso, assim como a professora Ana, Maria argumentou que:

Eu não digo que foi por escolha não, porque a gente não tinha escolha, né [sic]. Aqui onde a gente mora a gente não tem escolha. A gente tem que se apegar ao que aparecer. Tinha biologia e tinha pedagogia. Aí eu preferi a biologia porque a pedagogia não tinha muito interesse. Mas a biologia eu achei mais interessante pra fazer. Só por isso aí (Professora Maria, 2022).

Ela iniciou o curso de Ciências Biológicas no final de 2009, terminando mais ou menos em 2017, devido às muitas greves tidas no estado e a falta de professores na

Universidade. Mas antes de terminar o curso já começou a trabalhar nas escolas, nos programas de ensino, tipo a EJA. Depois, passou a ser lotada por disciplina e nas séries iniciais, do 1º ao 5º ano, como professora substituta. Segundo a professora Maria:

Sempre todo ano eles mudam; nunca é uma coisa só. Um ano eu fiquei com o 3º ano. Depois, eu fiquei com disciplina. Outro ano me deixaram com o professor na EJA que a gente dividiu as disciplinas. E o resto dos anos foram com disciplinas também. Mas só que não era só com uma disciplina só; sempre era com duas ou três (Professora Maria, 2022).

A prática de lotar professores para disciplinas que fogem da área da sua formação é algo que tende a atrapalhar tanto o desempenho de professoras e professores que irão demandar certo tempo para se apropriar da disciplina, tempo este que já poderia estar trazendo aos sujeitos outro aprendizado. Alguns professores e professoras enxergam isso como desafio, que é o caso da professora Maria. Diz ela: “é um desafio pra gente porque a gente sai da área de conforto da gente para fazer outra coisa”.

Questionamos como ela se sente com essas condições que são postas aos professores e professoras em passar por curso e depois não ficar lecionando na área de formação. Conforme Maria:

Queria tanto, que é a minha área. Querendo ou não foi o que eu vi durante cinco anos, com greve e tudo. Mas eu queria muito, porque é uma coisa que eu tenho domínio, né. Eu vi e tudo. Mas a Prefeitura contrata a gente e aí o que acontece: eles botam você pra trabalhar no que eles necessitam que a gente trabalhe. Aí a gente precisa do trabalho, aí, fazer o que? Tem que ir, né? Eu fiquei um tempo com ciências, mas foi como eu falei pra você: foi tirando licença de uma professora. Mas nunca, na minha área mesmo. Gostaria muito de falar sobre os cromossomos, sobre várias coisas tão interessantes, mas é... E os meninos, eles não veem isso na escola, estudando ciências, têm professores que nem se quer fala (Professora Maria, 2022).

As escolas sempre têm os professores que migram de disciplina em disciplina, independente do curso que possuem. “Eu acho que quando o professor é formado na coisa – área de conhecimento – ele tem mais condições de aplicar melhor”, apesar do esforço que os professores e professoras fazem para dar conta da disciplina que são destinados a assumir.

Toda disciplina é importante. O que vemos não é apenas um descuido com boa parte das disciplinas que fazem parte da grade curricular, inclusive, da disciplina de História. “É tão importante a disciplina de história pra gente ficar sabendo o que aconteceu no passado, o que vai acontecer no futuro. Mas parece que estão dando pouco valor à disciplina” (Professora Maria, 2022).

Pelos relatos apresentados, observamos que o/a professor (a) com formação na área em que leciona poderia contribuir com mais relevância e conhecimento da matéria por ter mais familiaridade. Algo que o/a professor (a) que não tem a formação precisa dedicar tempo para se familiarizar e ter domínio sobre a disciplina, mas isso se perde quando fica migrando professores (as) para áreas distintas. Essas trocas não ocorrem apenas com a disciplina de História, mas com as demais disciplinas, o que atrapalha a prática didática de professores (as) na transmissão de conhecimentos para os alunos.

Perante isso, como fica o interesse dos alunos e alunas para os estudos? O interesse para os estudos no município de Senador Rui Palmeira vem diminuindo a cada ano. Conforme apresentado pelos professores aqui entrevistados, os alunos e alunas percebem quando o (a) docente não tem domínio da disciplina que leciona, fazendo pouco caso das aulas ministradas. Segundo Maria:

Muitos querem alguma coisa com a vida. Agora, têm outros que levam na brincadeira. Acho que pensam que isso aí não tem relevância, né? Ou, então, não tem nem um futuro - que muitos dizem. Um menino do 9º ano esse ano disse que não queria nem fazer as provas porque não queria passar. Um aluno que chegou já quase no meio do ano. Aí ele simplesmente falou assim: “eu não vou fazer prova. Quero ver qual é o sistema que vai me passar sem eu fazer a prova”. E não fez mesmo não. Minha mesmo não foi. E dos outros também... E vai saber qual situação ele vive, né? Mora com a avó... (Professora Maria, 2022).

O desinteresse aumentou após o período pandêmico - assim dizem as professoras até aqui entrevistadas: “esses dois anos de pandemia que eles ficaram em casa, pegando tudo que a gente elaborava pra eles fazerem, eles não estavam nem aí”. Trata-se de um período que podemos avaliar como um processo no qual o aluno tinha que cobrar dele mesmo, considerando que estava fora da escola. Questões de não fazer “questão de entregar as atividades na data certa e este jeito de fazer e entregar as atividades quando bem quiserem continua sendo refletido após a pandemia” (Professora Maria, 2022).

A professora Maria destaca que o desinteresse na sala de aula vem se tornando cada vez mais constante. Tenta-se tornar as aulas um tanto dinâmicas de acordo com os conteúdos que são estabelecidos no currículo para serem trabalhadas com eles (as). Não são requisitados documentos educacionais da área de História, pois já recebem o que deve ser passado, uma vez que as aulas são definidas conforme os conteúdos do organizador curricular ⁴⁸e o uso do

⁴⁸ Organizador curricular 2020 a 2023 dos Anos Finais ao qual tivemos acesso. É apresentado nele o componente curricular História com as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas, sendo este, elaborado de acordo com a BNCC.

livro didático, assim comentou a professora Maria. Segundo a professora, quando há um espaço se encaixa alguma temática “para vê se eles conseguem absorver melhor os conteúdos que são passados”, obtendo assim, uma possível absorção da temática explorada pela professora (Professora Maria, 2022).

Tal desinteresse é visto mais nos meninos. A professora Maria destaca que: “as meninas têm mais interesse. Agora, os meninos, eles são mais desinteressados, desligados”. Ao contrário das meninas, pois, segundo a professora: “elas sempre são as mais interessadas”. A maioria dos meninos vê a escola como um local para se distrair com os colegas. E as meninas demonstram ser mais interessadas que eles. Maria explica que:

Quando você está na sala de aula que você vai explicar um assunto ou desenvolver algum tipo de trabalho, elas são as primeiras a se prontificarem a fazer o trabalho em sala de aula. Ou alguma pesquisa que a gente manda pra apresentarem em sala elas também trazem. Já os meninos são desleixados. A história deles eu acho que é porque eles não têm muitas perspectivas. Eles dizem “oh, professora, ano que vem eu não vou estudar”. Principalmente os do 9º ano, eles dizem que não têm para quê tanto interesse: “eu não vou estudar mais”. Eu acho que é isso. Por conta de muitos trabalharem na roça com os pais e não ter tempo nem de pegar nos livros em casa (Professora Maria, 2022).

A tradição de migrar para outras regiões ainda é uma prática recorrente por se tratar de uma área que é afastada dos centros-urbanos (Patrick, 2007), pois, como já frisado anteriormente, no início dessa seção, a oferta de empregos no município não supre a demanda de toda a população. Isso acaba afetando o desempenho escolar.

Entende-se que a própria realidade do aluno (a) não é trabalhada, sua situação econômica, familiar e os costumes que lhes foram passados: “a comunidade por vezes é silenciada e excluída dos processos de decisão acerca de sua própria realidade” (Almeida, 2021, p. 84).

Uma realidade que repete ciclos. O homem trabalhador do campo como o indivíduo que vai embora, por duas ocasiões. A primeira se dá por ser de uma família grande, ou seja, vão crescendo e indo em busca de melhorias. E a segunda, é que normamente se casam e precisam viajar para conseguir meios de sustentar a família. Quando não viaja se desprende da escola para trabalhar na redondeza.

Já “o direcionamento da mulher para o espaço doméstico e para o cuidado da família foi uma consequência da divisão do trabalho, da possibilidade da sua mão de obra ser dispensável e das obrigações da maternidade” (Marinho, 2020, p. 39). Condição que no Sertão

nordestino, a mulher não estava livre do trabalho do campo e de outros meios de renda para o lar.

O alunado vê o tempo de estudo apenas como aquele “tempinho que ele está na sala de aula” (Professora Maria, 2022). Apesar da luz elétrica e do acesso à internet, ferramentas que poderiam dar uma continuidade ao aprendizado, mas que não são utilizadas como mecanismos de aprendizagem em casa, sendo o tempo de estudo apenas o da escola.

Tem-se aí, também, a relação entre gênero e trabalho – meninos na roça, meninas no lar –, pressão para trabalho masculino ou sentido do trabalho versus sentido da escola na vida dos indivíduos do campo, onde não têm expectativas de bons espaços de trabalho com formação escolar. E as meninas ficam com escola versus trabalho doméstico e o cuidado com os irmãos mais novos.

O Cientista Social Paul Willis, na obra **“Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social”**, contextualizada por Deise Maia *et al.*, nos remete um olhar sobre a realidade estudada e suas complexidades. Segundo os (as) autores (as):

[...] algumas sugestões a curto e médio prazo, a fim de contribuir com uma mudança estrutural de longo prazo e para uma mudança básica nas oportunidades e na qualidade do trabalho enfrentado por esses jovens (Maia *et al.*, 2000, p. 214).

Conforme a professora Maria, o espaço escolar está passando por essa relação de trabalho e educação, em que o tempo destinado por esses sujeitos à escola é insuficiente, uma vez que quando estão no ambiente escolar não fazem uso desse tempo para estudar. Conforme Maria:

Eles fazem o que querem. Não tem uma pessoa que diga “não é desse jeito”. Eu acho que se tivesse um olhar melhor de alguém para ficar olhando eles para quando eles saírem dizer: “olhe, vocês têm que ir para a sala”. Mas é dizer e eles irem, não eles irem sentar lá no pátio e ficarem lá sem fazer nada e o professor na sala e o vigia vendo, o diretor vendo e não fazem nada. Então, a questão não é só o desinteresse do aluno não; é isso também (Professora Maria, 2022).

Questionada sobre as atribuições postas a meninos e meninas, sobre os papéis sociais a eles (as) estabelecidos, Maria diz não ter visto coisas desse tipo, e se viu, não lembra. Quando a professora é questionada em relação à forma como alunos e alunas se vestem, falam, e se comportam, pontuados como meninas tipificadas como macho e meninos tipicamente classificados como afeminados, Maria destaca que referente a esses comportamentos de meninos e meninas na escola:

A gente diz que não sabe, mas tem um menino lá do 9º ano, também, que teve até uns desfiles dos jogos internos que ele participou e aí a gente viu umas coisas lá por parte dos alunos que eu acho que a diretoria da escola ela deveria ter reprimido aquilo. Comentários maldosos, chamando o menino de viado, você sabe como é. E aí ele saiu. E depois uma pessoa da própria escola disse que a menina que tava participando junto com esse menino, disse: **“você achava que ia ganhar o concurso desfilando com um”**... (Professora Maria, 2022, grifo nosso).

Conforme Albuquerque (2013, p.30): “Essas mudanças de lugares sociais atribuídas a homens e mulheres explicitam, inclusive, que estes lugares não são definidos pela natureza e sim pela cultura”. A cultura nordestina tem em suas raízes a imagem do homem como um indivíduo viril.

Traços e comportamentos femininos presentes em um homem é visto como uma quebra de costumes do homem tradicional. Para o autor, é perceptível que as “relações entre os sexos e a natureza parecia recuar mais uma vez diante das mutações trazidas pela modernidade” (Albuquerque, 2013, p. 38).

É predominante na cultura nordestina a masculinidade e a virilidade. Traços que foram construídos como características do ser nordestino. Mediante as mutações, assim denominadas por Albuquerque, que seria a quebra dos comportamentos masculinizados para um sujeito feminilizado, que como problematizado pelo autor, seriam traços femininos trazidos pela modernidade, a industrialização na cidade com sua modernidade fez emergir no Nordeste a pressa para criar o homem nordestino viril (Albuquerque, 2013).

Toda a construção de homem másculo, rústico e sem apreço pela feminilidade deu-se não somente para demarcar uma região, mas como um indivíduo resistente ao clima árido do Sertão e pouco sensível as necessidades dos habitantes. Isso resultou numa cultura que fomenta costumes masculinizados para homens e mulheres, propiciando desprezo para com as pessoas que apresentam comportamentos tipificados como afeminados.

Os relatos da professora se reafirmam para com a imagem masculina quando atrelada a comportamentos femininos. Segundo relatos da professora Maria, além dos alunos (as) comentarem sobre os comportamentos tipicamente classificados como “afeminados e masculinizados”, o que a deixou intrigada e desconfortável foi ver que a fala ofensiva com um aluno da escola partiu de uma pessoa da coordenação:

Uma pessoa que está na frente da coordenação, na linha de frente da escola, dizer uma coisa dessa? Não deveria dizer coisas ofensivas com o aluno. Eu acho que isso aí devia ser levado aos superiores para resolver, porque a gente não pode ter um olhar desse, ainda mais de uma coordenadora lançar isso em

público e todo mundo ouviu e ficou calado porque todo mundo é conivente com o que acontece (Professora Maria, 2022).

Conforme as definições do que é ser mulher e o que é ser homem historicizados no âmbito social e cultural, é visto que ainda em pleno século XXI sujeitos associam características ao corpo caracterizado como feminino ou masculino. As diferenças e normas atribuídas às mulheres também se correlacionam com as dos homens, visto que também são ensinadas normas de comportamento de ser literalmente homem. Cada sujeito traz em si diferentes subjetividades sendo elas um “eu feminino” ou um “eu masculino” e até mesmo características dos dois eus no mesmo indivíduo. Albuquerque (2013), em sua obra **“Nordestino: invenção do “falo” - uma história do gênero masculino (1920-1940)”**, destacando que há uma:

[...] dificuldade para pensar a diferença e a particularidade sem reduzi-las à irracionalidade levou não só ao pressuposto de que haja uma experiência-de-ser-mulher generalizável, identificável e coletivamente consensual, como também a pensar a experiência-de-ser-homem a partir de um contraponto com a das mulheres. [...] Não conseguindo opor-se à tradicional divisão entre dois “eus”, um se assentando na esfera da racionalidade, do pragmático e do utilitário, o eu masculino, e o outro se assentando na esfera da irracionalidade, do sentimento, do fantasioso, do pouco prático, o eu feminino, este discurso que valoriza o que seria o “eu” masculino, valorizando o sentimental, as dimensões afetivas representadas pelas mulheres (Albuquerque, 2013, p. 20).

Mediante o ocorrido trazido pela professora Maria, questionamos a ela sobre o período que vem trabalhando no município, se teve formação sobre a temática gênero e sexualidade ou algum projeto que problematizou questões de gênero referentes aos trabalhos de homens e de mulheres e a forma como são tratadas no ambiente escolar e fora dele, tendo em vista o seu relato sobre o menino tipificado como “afeminado”. Conforme Maria:

Não participei de nenhum tipo de formação. Também nunca teve esse momento de ninguém falar sobre isso e de alguma coisa pra gente falar em sala de aula. E na sala de aula, às vezes, a gente tem que abordar porque tem alguns casos de alunos, né?, falando de menino e de menina: que menino pode fazer isso e que a mulher não pode fazer... Então, a gente tem que entrar e a gente sabe que tem que falar o que a gente sabe: que mulher e homem hoje em dia não têm esse negócio mais de que... Questão de salário a gente sabe que existe, mas perante a lei as mulheres têm que ter igualdade; homem e mulher. Então, a gente sempre busca falar isso na sala de aula para os alunos. Mas é assim: a escola mesmo ela nunca chamou, nunca teve nenhuma reunião nem outra coisa sobre isso não. Eles nunca falaram sobre isso (Professora Maria, 2022).

A posição da professora Maria com relação ao ocorrido na escola se reflete no modo como a coordenação da escola agiu com o aluno. Segundo ela: “tem que discutir isso na sala de aula com o aluno, que a gente sabe que é muita falta de informação que acontece”, para evitar informações equivocadas sobre o conceito de gênero no trabalho de papéis atribuídos a homens e mulheres. Conforme a historiadora Joan Scott, o gênero:

[...] É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (Scott, 1995, p. 07).

A sociedade tenta impor a um corpo os papéis que ela julga ser pertencente ao ser masculino e feminino, mas quando tais papéis não são seguidos pelos sujeitos, por serem papéis que não condizem com suas vontades, isso faz com que sejam vistos com estranheza. Para o ensino de História, Gil *et al.* (2022, p.54) problematiza:

[...] que o gênero assim como a sexualidade e a raça, não diz respeito unicamente aos corpos dos indivíduos. Ao falar de gênero, estamos falando de símbolos culturalmente disponíveis, que evocam representações de masculinidade e feminilidade.

A discriminação e o preconceito para o que julgam diferente da norma e do que culturalmente foi ensinado não diz respeito unicamente aos corpos dos indivíduos, mas a forma como foi ensinado a enxergar e atribuir características a corpos, classificando-os como femininos e masculinos.

Mediante essas práticas discriminadoras, a professora argumentou que a gestão escolar:

Devia procurar uma forma de na sala de aula informar melhor o aluno que não é daquela forma que ele pensa; que é diferente”, pois “quando falam em sexualidade eles já pensam que é o sexo em si, sendo que não tem nada a ver uma coisa com a outra (Professora Maria, 2022).

A sexualidade e o sexo, ou, o ato sexual abrange conceitos similares, mas se trata de assuntos diferentes. A sexualidade não se restringe apenas ao ato sexual; ela se relaciona com as vontades, os desejos, que independem de um ato sexual. Pode ser representada como a forma de se comportar de um determinado sujeito, pois a sexualidade vai se desenvolvendo em conjunto com o sujeito, sendo este homem ou mulher.

Maria aponta que “não busca ir mais fundo nas questões para não criar um atrito com ninguém”, inclusive, pela posição que ela ocupa na escola como professora contratada. Mas

ela diz não considerar certa a forma como agiram com o menino: “só a aparência dele o pessoal já tá [sic] julgando; imagina se ele abrir a boca para falar que sente alguma coisa que ele sente, né?” (Professora Maria, 2022).

No entanto, questões como estas apresentadas pela professora Maria nos remete uma ideia atrelada ao discurso da “ideologia de gênero”, e uma forma que poderia ser utilizada para desmistificar a ideia lançada pelo movimento do “Escola sem Partido”. Pois, questões como essas apresentadas pela professora são silenciadas, quando não, são enganadas como objetos de ensino, mas que se encontra entrelaçada a elas a eliminação da liberdade de ensinar, ou amedrontar o professor (a), caso problematize questões como estas apresentadas (GIL *et al.*, 2022; Frigotto, 2022), bem como, a construção de um ambiente propício e acolhedor para os sujeitos marginalizados.

Mediante isso, questionamos se ela vê essas problemáticas por ela analisadas como conteúdo na disciplina de História. Maria diz que:

Acho que sim, que ela devia ser trabalhada em todas as disciplinas. Tem que ser para vê se melhora essa visão que a sociedade (quando falo sociedade, estou falando o olhar de todo mundo) de vê certas coisas. A gente tem que mudar os olhos que a gente tem para algumas coisas, porque senão, não vai ter como a gente ter um futuro melhor. Ainda mais com **essas questões desse pessoal que a gente tá discutindo** aqui. Não sei se tinha mais alguém, mas que a gente percebia mais eram eles dois. Aí a menina foi embora, que a mãe ia viajar, e o menino não; ele terminou o ano. Acho que ele deve, deve não, vai estudar em Tapera, que ele é um menino muito inteligente, sempre são inteligentes **essas pessoas**, né? Inteligente demais. Ele é um menino muito bom para trabalhar: [...] nunca, nunca chamei a atenção dele para nada. Tudo que a gente colocava em sala de aula para fazer não tinha questão com ele; nunca foi uma pessoa de dizer que era bom ou não era. Eu acho que era porque ele já vem sofrendo alguma coisa, por isso, que ele já vem quietinho no canto dele, para não está arrumando meios de piorar. Mas na sala de aula eu sei que tinha alguns alunos que já falavam, **chamavam ele de, aquilo lá..** Você sabe do que chama. E aí a gente dava conselhos para eles não fazerem isso, que isso não é certo, mas você sabe que hoje em dia a coisa tá... Um lugar como esse que a gente vive e o pessoal parece que não evolui (Professora Maria, 2022, grifo nosso).

Dada a fala da professora Maria, destaca-se o modo como os estereótipos agregam características aos indivíduos tipificados como “afeminados”, sendo esse o sujeito homossexual, e se refere a ele como “essas pessoas”, “aquilo lá”. Não se referem ao sujeito homossexual sem o subjugar ou apelidá-lo. Isso também pode ser visto conforme o processo cultural e familiar de cada indivíduo, que acaba repassando informações a eles transmitidas no período de formação de cada geração.

O jeito controverso e ofensivo de se remeter aos sujeitos homossexuais se deve a um ensinamento que já começa quando a criança absorve o que escuta dos sujeitos que estão ao redor e vai crescendo com discursos que inibem uma formação transformadora e que acaba prendendo-o em um ciclo de comportamentos preconceituosos e discriminatórios. Tratemos a sexualidade, na escola, como um comportamento curioso. Conforme Tatiana Lionco e Débora Diniz (2009, p.11):

[...] Não se sabe, a princípio, quem é ou não homossexual. Muitos adolescentes que começam a reconhecer desejo por pessoas do mesmo sexo se sentem constrangidos pela desvalorização corriqueira da homossexualidade e tendem a omitir sua condição, não encontrando na escola ou no(a) professor(a) uma referência para compartilhar suas dúvidas sobre sexualidade. Esse segredo em relação à própria vivência da sexualidade tem consequências para a saúde: não se pode saber ou ter informações sobre aquilo que não pode ser dito.

As crianças se deparam com transformações estranhas e curiosas que provocam desejos inexplicáveis e uma imensa curiosidade de saber, de entender o que se passa. As crianças são movidas por essa curiosidade e chegam a expressar sua identidade e sexualidade conforme o seu desenvolvimento cognitivo e corporal, mas que vão sendo aos poucos educadas e alertadas sobre sua identidade e sexualidade. Logo, Foucault (2021) problematiza que a:

[...] Pedagogização do sexo da criança: dupla afirmação de que quase todas as crianças se dedicam ou são suscetíveis de se dedicar a uma atividade sexual; e de que tal atividade sexual, sendo indevida, ao mesmo tempo “natural” e “contra a natureza”, traz consigo perigos físicos e morais, coletivos e individuais; as crianças são definidas como seres sexuais “liminares”, ao mesmo tempo aquém e já no sexo, sobre uma perigosa linha de demarcação; os pais, as famílias, os educadores, os médicos e, mais tarde, os psicólogos, todos devem se encarregar [...] (Foucault, 2021, p. 113-114).

O município de Senador Rui Palmeira, no período em que a professora Maria ainda era jovem, não ofertava os Anos Finais do Ensino Fundamental por se tratar de um município ainda em desenvolvimento. Maria destaca que o problema é que ela acha que fez as coisas muito devagar em decorrência do medo de sair e deixar as filhas sozinhas em casa, dando continuidade aos estudos em partes. Depois que as meninas cresceram um pouco ela terminou o Ensino Fundamental e fez a matrícula no Ensino Médio.

Enquanto Maria pausou seus estudos por conta das suas três filhas: “Os meninos avançaram na vida” (Professora Maria, 2022), ou seja, nos estudos, enquanto ela ficava estacionada. Podemos observar na fala de Maria a interferência da situação econômica, as

diferenças e atrasos que os papéis de gênero podem atribuir aos sujeitos. Maria casou nova, teve três filhas, a renda era pouca para custear casa, filhas e estudos, uma vez que os estudos não eram ofertados no próprio município e tinha todo um deslocamento. Podemos interpretar que ela não poderia prosseguir com seus sonhos por dois motivos: a situação econômica e o fato de que, enquanto mulher, para a sociedade, deveria ficar responsável pelos filhos (as) e pela casa.

Logo, percebe-se que ela, no processo de rememoração de seu percurso escolar, relata a diferença da época dela para a época de hoje. Atualmente, o município oferta o fundamental I e II, o Ensino Médio, e ainda está ofertando transporte para os alunos que conseguem uma vaga no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), localizado no município de Santana do Ipanema. Segundo ela, duas meninas da escola que ela trabalha passaram para estudar no IFAL e não sabe se irão. Ambas estavam encontrando dificuldades, assim alega a professora Maria, que comparando com o período que ela estudava, destaca que as meninas deviam aproveitar a oportunidade que estão tendo.

Sobre suas três filhas, destaca: “estão todas morando fora. Não queriam ficar por aqui, nunca gostaram” (Professora Maria, 2022). E ela não podia obrigar elas a ficarem, pois sabia que o lugar onde mora não tem muito a oferecer. Tendo em vista o fato de as filhas não estarem com ela, diz entender por que muitos meninos e meninas não levam os estudos tão a sério, uma vez que as oportunidades não chegam e sempre acabam indo embora.

As duas primeiras entrevistadas foram mulheres, ambas são mães e carregam consigo, apesar de serem mulheres, algumas diferenças. Uma é do campo e outra é da área urbana do município, mas compartilham o árduo trabalho de ter que estudar, trabalhar e cuidar dos filhos (as). Após os relatos das duas, embarcamos agora nos relatos dos professores, homens e pais.

4.2.2 Homens - professores

A entrevista com o professor Miguel, diferente da entrevista com as professoras, não houve muitos relatos do trajeto do seu curso explícito com tantos detalhes. De forma clara, Miguel disse que: “as dificuldades todos sabemos que têm. Nada hoje é fácil” (Professor Miguel, 2022). Ele destaca que, em seu tempo de estudante, o estudo deveria ser levado a sério ou “a surra em casa era certa” (Professor Miguel, 2022). Então, percebeu que o meio de mudar de vida era pelos estudos. Desse modo, sempre procurou seguir adiante, pois a realidade não é muito favorável e a lida com a roça é um trabalho muito pesado e não traz um sustento adequado para toda a família.

Assim como a professora Ana, o professor Miguel cursou o magistério e é concursado desde 2007. É graduado em Pedagogia e pós-graduado para as series iniciais. Iniciou o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), mas devido ao deslocamento e outros empecilhos não especificados por ele, abandonou o curso, vindo a concluí-lo na Faculdade de Ensino Regional Alternativa (FERA), em meados de 2018, instituição de ensino que ficou um curto período ofertando cursos no município de Senador Rui Palmeira.

Ele trabalha como professor desde 2004 e, desse período para cá, já teve contato com várias disciplinas, inclusive a de História. Relata que: “a escolha em relação a História é um sonho porque a gente vivencia coisas passadas. Eu gosto”. Segundo Miguel:

Particularmente, gosto mesmo de ensinar História. Como é que eu posso falar?... Têm coisas que a gente, às vezes, na sala de aula, explica o assunto para os alunos e eles, professor e será que isso foi verdade. Aí a gente, rapaz, tá aqui. Agora o bom, assim, o ruim pra gente, aqui nosso município, principalmente, porque eu entendo que não tem condições para viajar, pesquisar, para ver aquilo, conhecer pessoalmente. Entende? Às vezes a gente até quer fazer um passeio com os alunos, eles cobram. Mas a locomoção e a trajetória, as despesas... Entende? O município às vezes cobre, às vezes não; nem sempre cobre. Aí a gente tava até montando um projeto esse ano, mas devido a muitas coisas que ocorreu [sic], desde a pandemia, esse ano que foi um ano chuvoso a gente não conseguiu fazer um projeto com eles pra gente viajar pra conhecer o museu, essas coisas. Aí é isso: História é bom, é maravilhoso (Professor Miguel, 2022).

Com relação à área de formação do professor e seu deslocamento para a disciplina de História, ele diz que, no município, sempre têm essas mudanças com as disciplinas: “Nós temos professores que às vezes atuam em certas disciplinas que nem são formados nessa área”. Segundo ele, isso se justifica devido a carência de professores e professoras: “Hoje nós temos uma carência grande, principalmente, por professores de História, em Ciências, Matemática...” (Professor Miguel, 2022). Ou seja, como se vê, tem muitos professores que estão atuando em uma área que não é a sua formação.

O professor Miguel vem lecionando a disciplina de História há bastante tempo. Nessa escola que ele se encontra está com a disciplina desde 2018. Mas em 2023 deixou a sala de aula, pois foi eleito diretor da instituição para o biênio 2023-2024. Nesse processo de lotar os professores e professoras o professor Miguel destaca que sempre dizia ao diretor: “Oh, eu quero História. Se tiver como, me coloque com História porque eu gosto. E a gente tem que trabalhar naquilo que gosta porque você vai do certo rendimento” (Professor Miguel, 2022).

E quando as dificuldades impostas a essas lotações com disciplinas fogem um pouco do domínio do professor, como fica? – perguntamos. O professor Miguel argumenta que:

Tem dificuldades? Temos. Porque a gente está apropriado nessa disciplina. Pronto: eu estou desde 2018. Aí 2023, agora, vão me dar uma disciplina de Ciências, Português?... Aí eu vou ficar perdido. Certeza absoluta! Para poder me adaptar vai aí seis meses, porque eu vou ter que buscar mais, pesquisar, buscar mais conhecimento para transmitir para os alunos (Professor Miguel, 2022).

Como tratava-se de um professor que lida com a sala de aula há bastante tempo, questionamos ele sobre a forma como avalia a dedicação dos alunos com os estudos, comparado ao processo dele. Esse assunto o professor Miguel diz ser um tanto complicado “porque os alunos... não sei o que está acontecendo. A gente está vendo um desinteresse enorme dos alunos” (Professor Miguel, 2022). Segundo ele, são alunos e alunas que precisam ser chamados à atenção a todo o momento, mesmo cientes que estão com notas ruins, com risco de ficarem reprovados. O professor observa que:

Não sei o que tá [sic] acontecendo. A gente busca os pais e eu vejo certo desinteresse dos pais. A gente precisa muito da comunidade escolar na escola; a gente faz reuniões, e aqueles que mais a gente precisa vê na escola, eles não comparecem. E isso termina dificultando o trabalho dos professores, da gestão escolar. E isso está acontecendo frequentemente. É um desinteresse enorme deles. Não sei por que (Professor Miguel, 2022).

O professor Miguel, quando questionado sobre o interesse de alunos e alunas, diz que busca mostrar que o estudo é bom e vai facilitar a vida deles futuramente, mas que a juventude está passando por um processo muito complicado com relação a perspectivas de trabalho. Segundo ele, o desinteresse dos alunos e alunas vem de casa: “50% dos alunos, a gente vê que o desinteresse deles já vem de casa. É uma falta de estrutura, e também muitos [pais dizem]: “vá, porque senão a gente não tira o Bolsa Família” (Professor Miguel, 2022). Conforme Miguel, o jeito de fazer com que algumas famílias compareçam à escola é dizendo que vai colocar falta no aluno e o Bolsa Família será bloqueado.

Outro ponto destacado pelo professor Miguel é que os alunos e alunas já estão cientes dos anos que a escola não pode ter muitas reprovações, devido ao Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), que faz uso de dados fornecidos anualmente pelo Censo Escolar e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é realizado a cada dois anos (Brasil, 2022, online). Frente ao desinteresse dos alunos e alunas, o professor Miguel quantifica-o por gênero:

75% dos homens e 40% das mulheres. As meninas, né, porque a gente ver muitas meninas brincando. Bastante. E quando passa dos 12, 13 anos que

começam a querer namorar, essas coisas, e pronto: aí é que se perde. E o telefone: você passa uma prova para casa [e diz]: vá estudar; amanhã tem prova. Mas quando chega em casa que pega o celular, acabou-se, né? Adeus atividade (Professor Miguel, 2022).

O município de Senador Rui Palmeira, como já destacado anteriormente, é um local que não oferta muitas oportunidades de empregos. Os adolescentes do município crescem vendo seus irmãos e conhecidos saindo em busca de melhores oportunidades quando atingem a maioridade. Logo, não veem na educação possibilidades de permanecer justamente por observar os indivíduos que terminando ou não os estudos migram para outras regiões e, quando não migram para outras regiões, afastam-se dos estudos porque constituem família. Desse modo, as mulheres se afastam por ter a obrigação com o lar e os filhos e, os homens, por terem que arrumar meios de sustenta-los.

O professor Miguel questiona se pode ou não estar relacionado com o cotidiano dos alunos e alunas, pois é difícil ter conhecimento de todos (as) os (as) meninos e meninas, saber a lida diária que eles/elas estão tendo em casa e na escola. Então, conforme, o professor, tem que ver “se é um problema familiar, ou alguma outra coisa”. Ainda conforme Miguel quando questionado sobre o modo como os professores e professoras agem em relação aos alunos (as) que apresentam comportamentos estranhos. Ele destaca que:

Duas meninas já..., Inclusive, a gente tá vendo com a família dela. Começando umas paquerazinhas, uns negócios aí. Terminou o namoro, uma aí, e já tava falando até em suicídio, essas coisas. É complicado. Tem que ter todo cuidado porque eles não se abrem. Já conversamos, já veio psicólogo aqui... Teve psicólogo aqui está com uns quatro meses para falar com eles. E conversando sobre isso, para vê se eles se abrem, para procurar um professor, aquele que eles confiam, mas um professor ou a diretora pra conversar, mas é muito difícil. Eles não procuram, aí a gente tem que ter toda essa habilidade de tá sempre observando (Professor Miguel, 2022).

Atitudes e comportamentos como estes apresentados pelo professor podem ser problematizados com a abordagem do cotidiano esquematizado pela disciplina de História, a fim de poder conhecer e entender as situações que perpassam no cotidiano do indivíduo como forma de amenizar algumas problemáticas trazidas por eles (as), uma vez que há problemas que perpassam o ambiente escolar, sendo para isso, necessário solicitar o apoio de uma psicóloga para a aluna envolvida.

Na obra “**Sobre aprender e ensinar História**”, as autoras argumentam que:

[...] os jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo. Este processo não ocorre somente nos lugares institucionais, mas no cotidiano das relações sociais. Desse modo, da mesma maneira que

afirmamos que a história é aprendida nos mais diversos espaços, a educação e seus processos formativos também é compreendida por Dayrell para além dos muros escolares, logo, na multiplicidade das relações sociais (Pina, Aguiar, Soares, 2023, p.108).

Questionamos o professor Miguel sobre os comportamentos que se vinculam a temática a qual analisamos e se ele tem conhecimento sobre ou se já ouviu falar sobre elas. Segundo ele: “a gente tem umas informações, só, mas só que eu não trabalho muito focado nessa área aí. **Eu vejo isso mais com a professora de Português**” (Professor Miguel, 2022, grifo nosso).

O professor Miguel entendeu que estávamos falando sobre os gêneros textuais, sendo necessária uma breve explicação para que o termo gênero fosse compreendido em seu sentido empregado na pesquisa – gênero na perspectiva dos papéis socialmente construídos para homens e mulheres no município de Senador Rui Palmeira. Após isso, o professor Miguel argumentou que:

Sim, a gente teve reunião sobre... Inclusive, a psicóloga falou sobre essas questões voltadas para homem e mulher, e a gente tem que trabalhar na escola. Eu não trabalhei isso ainda, entendeu? Particularmente, eu não trabalhei. Mas já foi cobrado dos professores que trabalhem, porque é muito importante, principalmente agora, que está tendo muito dessas coisas, né, sobre a sexualidade e tudo: mudança de sexo, muitas coisas. Principalmente aqui, eu trabalhei com um aluno que ele **era homossexual**. Só que aí a gente conversou com ele bastante, e eu não vi... A gente achou que ia ter esse bullying, mas não teve. Graças a Deus. Foi tranquilo. Ele é que era muito **ousado. Ele se achava muito, ele era quem era chamado à atenção** (Professor Miguel, 2022, grifo nosso).

O que podemos inferir com base no relato descrito pelo professor Miguel é que as expressões “ousado” e gosta de “chamar a atenção” se dão em referência aos garotos homossexuais que não negam sua identidade sexual e não têm uma sexualidade reprimida.

Quando questionamos o professor sobre a temática, ele disse que:

vê como algo viável para os professores trabalharem isso em todas as disciplinas, se tratando de uma realidade, que hoje, a gente tem que abrir mais a mente de alguém. Uns que já levam tranquilo, já entendem. Mas têm aqueles que ainda são meio inseguros (Professor Miguel, 2022).

Ainda sobre as temáticas de gênero e sexualidade na sala de aula, o professor Miguel relatou que:

A professora de manhã, um dia, teve um projetozinho para apresentar; uma apresentaçõzinha deles que teve pra entregar umas lembrancinhas no último dia de aula. Aí a professora foi entregar um negocinho: era uma cestinha

bem bonitinha, com chocolate e uns negócios feito umas rosinhas. E os meninos: “eu quero a azulzinha, não quero a rosinha não”. Novinhos, bem novinhos. Aí a professora conversou com eles que eles entendessem aquilo, que é normal; não tem nada a ver; que o menino pode usar rosa. Aí o menino: “é, tia, pode”. E outro: “não, tia, pode não” (Professor Miguel, 2022).

Os relatos do professor Miguel consideram as temáticas de gênero e sexualidade importantes para a formação dos professores e professoras, mas, não como temáticas estruturais no currículo, e sim, como uma prevenção de problemas que podem ou não surgir no espaço escolar e que não visa apenas a disciplina de História, mas todas as disciplinas. Pois, segundo ele: “não sabe o momento que a gente vai precisar” e que “o conhecimento nunca é demais”, sendo “importante o professor ter esse conhecimento. Com esse conhecimento ele vai saber lidar melhor com essas situações” e “isso cabe em todas as disciplinas e todos os professores. Acredito que devem debater sobre isso” (Professor Miguel, 2022). E acrescenta:

Assim: eu não sou a favor do professor, como falam de umas **cartilhasinhas para orientar o menino a usar o banheiro de menino ou usar o banheiro feminino**, aquele negócio. Isso aí eu não acho que seja viável. Mas, se o aluno escolheu por **conta própria ser aquilo**, então ele tem todo direito (Professor Miguel, 2022, grifo nosso).

É perceptível na fala dos professores e professoras o desuso do termo homossexual para o indivíduo que eles conhecem tipicamente classificado como “afeminado”. Dessa expressão vem o “aquilo”, tido como o diferente dos padrões estabelecidos aos sujeitos do sexo masculino. Também cita umas “cartilhas”, que foram muito utilizadas pela bancada religiosa e conservadores no período eleitoral a fim de amedrontar os pais, dizendo que os professores e professoras queriam ensinar para seus filhos coisas obscenas.

Podemos dizer que tais expressões do professor apresentam características de um indivíduo que teve contado com a propagação das notícias falsas e que ainda deu credibilidade a elas, devido à falta de formação sobre a educação de gênero e sexualidade no espaço escolar, formação que o ajudaria a conhecer a diversidade de indivíduos e a forma como se referir a eles/elas e desmistificar estereótipos e diminuir a discriminação. É por isso que professores e professoras não devem estar desvinculados das informações e problemáticas que acompanham os sujeitos do ambiente escolar, pois dadas informações estão contidas nesse mesmo espaço. Conforme destaca Louro:

As condições de existência das instituições escolares e acadêmicas estão, certamente, em transformação (como de resto, por seu caráter histórico,

estão todas as instituições sociais). A presença maciça das meninas e mulheres nas salas de aula (em algumas instâncias e níveis superando a presença masculina); a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação — todos esses e muitos outros processos estão atravessando a escola (Louro, 1997, p. 119-120).

É demonstrado pelo professor um conhecimento raso – considerando que não teve nenhuma formação – sobre gênero e sexualidade, pois, apesar de ter associado a palavra gênero aos papéis estipulados para mulheres e homens, aponta o professor Miguel: “não é um caso de extrema necessidade aqui” a formação para as temáticas de gênero e sexualidade. Mas observamos na fala do professor que ele desconhece as próprias discussões no campo da História, quando ele acrescentou:

Mas quando a psicóloga veio aqui ela reforçou mais sobre isso e mais algumas coisas em relação mesmo a essas coisas: essas meninas que ficam cortando os braços, esses negócios, uns negócios tão estranhos, se mutilando... E a gente vê muito isso. Inclusive..., pronto: outra menina aqui o professor viu ela com um monte de comprimidos. Ela disse: “não, eu ia jogar fora”. Por que esses comprimidos? [o professor teria perguntado] “Não sei, estavam na minha bolsa”. Quando eu fui ver, essa menina ela mora com a mãe. A mãe dela já mora com outro homem e tem que ver essas questões. Aí, esses dias, ela tava conversando e falou: “professor, eu não vou estudar aqui ano que vem mais não”. E o que foi que aconteceu? “Vou embora; vou morar com meu pai”. Aí eu falei... Tá certo. Se você gosta dele e ele de você, e você vê que é o melhor para você... Então, pronto, se você ver que é melhor para você. Aí quando eu vinha [embora] eu fiquei até pensando: rapaz, essa menina tava esses dias com uns comprimidos e tal... **Será que ela tá tendo alguma agressão por parte desse padrasto ou alguma coisa, né? É muitas coisas. E foi sobre isso que a psicóloga focou muito aqui. Sobre essas coisas que acontecem muito com jovens. E a gente sempre observa os comportamentos deles no dia a dia** (Professor Miguel, 2022, grifo nosso).

Ver e identificar os problemas ocorridos com os alunos não é algo fácil, conforme o professor Miguel: “você tem [que] ficar bem atento, porque quando menos se espera a coisa acontece” (Professor Miguel, 2022). O professor observa que não há relatos de casos de feminicídios com tanta frequência no município de Senador Rui Palmeira, mas nos municípios vizinhos há mais relatos desse tipo de crime. Ele se refere aos feminicídios como “uns negócios aí”. E quando o questionamos sobre uma formação com o professorado sobre as respectivas temáticas, ele volta a repetir:

É como eu falei: aqui não há tanta necessidade de tá sendo debatido isso, mas é importante sempre tá relatando sobre isso, porque às vezes a gente não

sabe aquilo ali que tá guardadinho no aluno. Às vezes ele tá preso ali querendo se expor um pouco e não tem como por conta de ter medo; ele tem medo de bullying, tem medo de ser maltratado e, às vezes, precisa dessa conversa. E abrir um pouquinho para que aí eles vão ficar mais a vontade (Professor Miguel, 2022).

O entrevistado destaca que a formação com professores é importante, pois “o professor pode confundir mais o aluno” quando precisar ajudá-lo em alguma situação/dúvida e nem ele mesmo souber esclarecer isso para o alunado (Professor Miguel, 2022).

Passamos, agora, para a última entrevista, realizada com o professor João, que está cursando a graduação em História pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), no município de Olho D'Água das Flores, em formato semipresencial. Relata ele que já era para estar formado, mas acabou começando uma faculdade com a qual não se identificou e ficou parado três anos.

O professor João diz que sempre teve interesse pela área de História, mas não encontrava instituições com turmas formadas para cursar essa licenciatura. No ano de 2022, quando ocorreu a entrevista, foi o primeiro ano em que ele atuou como professor titular por um período de seis a sete meses. O professor João se vê satisfeito em está terminando o curso de História. Segundo ele:

Foi por gosto mesmo. Passei muito tempo pensando. E gostei mesmo foi de dar aula; me identifiquei de uma forma, assim... Eu sempre falei para ela [a esposa dele] que me identifiquei de verdade. Se fosse da 4^o série abaixo eu não me identifico. Não sei lidar, assim, com os menorzinhos. Agora, de 6^o pra frente... Eu gosto mesmo é de falar com os grandões. Tem também o estágio do ensino médio, assim: também gostei bastante. Teve algumas noites que eu fui sozinho dar aula. Aqui eu assumi, né, [...] Às vezes precisava que eu fosse sozinho, aí eu ia sozinho tranquilo. E conversava com os alunos tranquilo - e até o comportamento deles são mais, assim, um pouco melhor. Começam a debater o assunto... Gostei (Professor João, 2022).

João é um rapaz que já é casado. É pai de uma menina que na época da entrevista tinha quatro meses. Também é pedreiro, estudante e professor. O questionamos como é lidar com tudo isso. Ele relata que:

Assim: um pouco pesado não está, porque agora eu estou de férias. Não sei se ano que vem se, vou ser chamado. Mas, enquanto tava nesse período eu tava trabalhando de pedreiro até meio dia. Eu tinha essa janela assim aberta porque eu trabalho com meu pai. Se fosse com outra pessoa não teria como trabalhar só meio período. Aí trabalhava até meio dia com meu pai, chegava em casa às 11h30min, me aprontava (já deixava os planos de aula pronto durante a noite), e ia trabalhar. Aí, quando chegava, se tinha alguma atividade pra corrigir, já corrigia logo, preparava tudo à noite. Algumas vezes dava tempo, outras não - que têm dias da semana que eu não

conseguiu: tinha que ir pra igreja... Mas ficou corrido, corrido de verdade. Aí teve a nossa benção, que nasceu também nesse mesmo período, no auge ali, né? Mas deu pra organizar, assim, tranquilo (Professor João, 2022).

Mediante o curto tempo de experiência do professor João na área da Educação do município de Senador Rui Palmeira, questionamos sobre a forma como os alunos e alunas veem a disciplina de História. Segundo ele:

Já teve várias perguntas desse tipo. Teve um aluno, já no final do ano, um aluno que já estava praticamente aprovado na matéria: “ô professor, mas por que estudar a História?” Aí eu disse: não, não é estudar História; é aprender a História. É você saber o porquê que as coisas hoje existem. Por que existe um carro hoje, existe uma televisão, por que existe toda essa modernidade? Porque algo lá atrás foi criado, né. E aí fui explicar para eles as revoluções industriais que aconteceram e tal: tudo isso que existe hoje tem uma história ali por trás, e nós devemos saber de onde, onde foi a gênese de tudo ali. A partir..., desde a Bíblia até um objeto que foi inventado, isso você vai precisar para o futuro. Hoje você não precisa não, você está estudando aqui porque você é obrigado, às vezes, porque você é, precisa estudar, mas futuramente você vai saber que realmente valeu a pena ter estudado a matéria de História. Porque, até numa roda de conversa, se você souber história você será uma pessoa bem vista. Só que, a mente do aluno, de alguns, né, ela é uma mente assim: um pouco vazia. Eu estou aqui estudando, mas não é fácil, não sei pra que serve isso. Por que que eu vou usar esse tipo de disciplina na minha vida. Mas digamos que sempre em uma sala de aula tem 30% que querem realmente e 70% estão ali e não sabem (Professor João, 2022).

Por conta do tempo de trabalho do professor João, as perguntas do roteiro de entrevista tiveram algumas modificações, tendo em vista o período que ele está lecionando na escola. Desse modo, o questionamos a respeito da dedicação dos alunos e alunas: se ele consegue ver essa dedicação quando comparada ao período em que ele estudou, se ela continua semelhante ao período ou se os alunos (as) de hoje estão mais dispersos da escola. O professor João relata que “existe uma certa decadência, né? Isso é visível. Precisa que a gente se aprofunde muito. Mas existe uma decadência enorme, assim, eu acho, daquela questão de instigar o aluno a estudar, não existe mais” (Professor João, 2022).

O professor João relata que terminou os estudos – o Ensino Médio – em 2012 e relembra que era algo muito prazeroso “apresentar trabalhos em outras salas. A gente tinha os grupos da sala que a gente apresentava os trabalhos. Claro que eu sempre fui um pouco mais tímido”, mas destaca que nunca deixou de se dedicar aos trabalhos escolares, pois sentia prazer em fazer tudo bem feito. Coisa que ele diz não vê nos alunos e alunas de hoje. Segundo o professor João:

Isso você não vê mais neles hoje. Não vê projetos bem elaborados, o aluno ali querendo fazer as coisas para fazer bonito, não porque vai ganhar uma nota. A nota, ela é só um complemento daquilo que você fez. Mas se a gente puder pensar nós estudamos que é para enriquecer a nossa capacidade intelectual não é para querer nota. É a mesma coisa de você querer usar um capacete numa pista por causa do policial, não é por causa do acidente (Professor João, 2022).

Comparando o tempo de estudos do professor João com os alunos atuais com os quais ele ficou convivendo de seis a sete meses, identificando o jeito e os comportamentos dos sujeitos que estavam ali presentes, percebe-se que, assim como destacado pelos demais professores, os tempos escolares são outros.

Referente à temática gênero e sexualidade, ditas de conhecimento muito pouco pelo professor João – embora diga que já ouviu falar delas –, ele relata o que é trazido pelos alunos e alunas em suas conversas descontraídas:

Hoje nós vivemos uma realidade onde, acho que é um avanço da forma como a sociedade nos vê, né, vê o outro. A sociedade, ela começou a mudar um pouco o seu olhar para o **menino que ele é um pouco sensível, que ele tem uma forma de se vestir, assim, diferente**. Ele não é uma criança, ele não é um jovem **que é assumido, ou seja, eu sou homossexual!** Não, ele não é assumido. Isso pelo menos é o que eu vejo. Que existem vários que são assim. **A gente percebe, né, o jeito; o jeito de se vestir, de se comportar, as amizades...** Mas não presenciei, não, nenhum tipo de bullying ou de agressão (Professor João, 2022, grifo nosso).

Conforme analisado pelo professor João, os sujeitos “sensíveis” – assim visto por ele – não sofreram por parte dos colegas nenhum tipo de comentários maldosos ou agressões: “inclusive, até assim: os que eu vi tinham aceitação enorme na sala”.

Os gestos e atitudes dos indivíduos os definem e os colocam em identidades ainda não estabelecidas por eles publicamente. Mas a linguagem corporal transmitida o coloca em posições que podem ou não pertencerem a eles. O que podemos ressaltar é que tais linguagens corporais não definem a orientação sexual e a identidade de gênero de homens e mulheres, mas sim, elas transmitem informações que podem ser lidas de diferentes formas com base nas normas sociais e culturais sob as quais esse sujeito vive, como temos o caso da cultura nordestina em que os homens devem se comportar e demonstrar serem “cabas machos”. No entanto, como evidência Guacira Lopes Louro (1997):

[...] Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo,

eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (Louro, 1997, p. 26-27).

O professor João relatou que das sete salas que ele trabalhou pode observar os comportamentos dos alunos e alunas vistos por ele como “sensível” e “diferente” em apenas duas salas. Segundo João:

Tinham sempre alguns meninos que eram mais assim... A gente pode dizer o que eles são, né? Eles que vão dizer, porque, às vezes, nem eles sabem ainda. Você está passando uma fase da vida ali que é muito difícil. É um divisor de águas ali que ele tá passando. Então... Mas vi uma certa consideração dos outros em ter a amizade daquela pessoa, independente da forma como ela é. Da mesma forma como eles aceitam um gordinho, um mais cheinho, aceitam outro que tem um **pensamento** totalmente diferente do deles (Professor João, 2022, grifo nosso).

O que nos chamou a atenção na fala do professor foi a forma como ele retratou o respeito dos alunos (as) pelo colega tido como “sensível”. Eles o acolhem mesmo sabendo que ele tem um “pensamento totalmente diferente do deles”.

A orientação sexual não se resume a um pensamento. Ser sensível não é um pensamento, é uma condição do indivíduo. A sexualidade é algo subjetivo.

Quanto à questão dos papéis sociais de homens e mulheres no ambiente escolar referente ao posicionamento do corpo docente, do apoio aos sujeitos que lá estudam, o professor João argumentou que vê “tudo igualitário”. E retoma a fala relacionada aos comportamentos dos sujeitos, explicando que: “geralmente, essas crianças, sejam eles meninos ou meninas, [...] são bem extrovertidos, que participam bem da aula, que sabem ler muito bem, que sabem elaborar projetos, que sabem dialogar...” (Professor João, 2022).

O que podemos acrescentar às observações do professor João é que são sujeitos e o desempenho deles não depende da identidade sexual, ou dos comportamentos expressos por eles/elas, mas quando expostos a situações excludentes e a atitudes preconceituosas, isso pode interferir no desempenho escolar, que também são situações que atrapalham o desenvolvimento de qualquer sujeito.

Logo, quando questionamos o professor João sobre o interesse das meninas e dos meninos na sala de aula, ele fala que: “antigamente era mais para meninas essa vontade maior

[...] Hoje, eu vejo de uma forma mais nivelada”. Na perspectiva dele, as meninas do tempo que ele estudava eram mais dedicadas aos estudos e “hoje você consegue chegar numa sala de aula e vê que têm meninas com atitudes de alguns meninos; sabe aqueles meninos bagunceiros? Têm algumas meninas que hoje são 10 vezes pior” (Professor João, 2022).

Para ele, não é mais um espaço de bagunça apenas dos meninos: nivelou os comportamentos quanto aos estudos, pois “ninguém falava nada com as meninas, porque as meninas são aquilo ali, vieram pra escola estudar. Os meninos são os presepeiros. E hoje existe uma certa semelhança, está nivelando” (Professor João, 2022). As meninas em questão não dão atenção aos estudos como antes, estão sem interesse para com os estudos, ficando mais ligadas as paqueras com os meninos e a conversas paralelas. Eles (as) perderam o medo da reprovação e da dedicação de compreender os assuntos e tirar boas notas (Professor João, 2022).

Apesar do contexto apresentado pelo professor João sobre os sujeitos com quem ele trabalhou, questionamos se ele vê as temáticas de gênero e sexualidade relevantes a serem trabalhadas no ambiente escolar:

Ela tá encaixada no ambiente escolar porque é um momento ali de uma fase da vida do jovem onde ele mais se mata. Onde ele comete suicídio, onde ele sofre bullying. Às vezes não sabe nem porque tá sofrendo bullying, porque para ele ali, ele tá normal: “sou uma pessoa totalmente normal, estou agindo como eu faço na minha casa”. Mas para o outro ali, ele é o diferente, ele é o estranho. Então, é uma fase que deveria ter, inclusive teve até umas palestras: foram duas psicólogas lá, no ano que eu fui lecionar lá, e fizeram duas palestras sobre bullying. Essa fase, essas coisas... A questão da empatia mais. Eu achei muito interessante. Até os alunos: teve um relato de uma que depois dessa palestra foi a um professor que era próximo e falou: “olha, está acontecendo isso e isso comigo”. Aí ajudou a soltar aquilo que tava preso (Professor João, 2022).

E sobre as temáticas gênero e sexualidade na disciplina de História, o professor João as vê como “cabível a todas as disciplinas [...]; tem que abranger todo o ambiente escolar. É uma formação que tem que ser para todas as disciplinas, todos os professores. Eles têm que ter uma capacitação sobre isso” (Professor João, 2022).

O “isso” utilizado pelo professor João é em relação às temáticas de gênero e sexualidade. Ele expõe a importância de uma formação que os dê suporte para com as temáticas, mas que: “É claro que essa conscientização ela tem que vir de casa, né, tem que vir ali de uma base; a base é a família. Mas hoje você não tem essa base” (Professor João, 2022).

Conforme observa o professor João, os professores e professoras:

necessitam de um processo de formação. porque vai acontecer, de certeza, um episódio em que ele vai está envolvido ou ele vai presenciar. E ele vai falar o que? Qual será a decisão a tomar nesse momento? Então, é necessário. A gente realmente precisa (Professor João, 2022).

4.3 Observações da pesquisa de campo

Podemos destacar da pesquisa de campo que as mulheres apresentaram em suas falas determinadas dificuldades ao longo do processo de formação, estando essas dificuldades relacionadas com as problemáticas de gênero, dos papéis pré-destinados a elas: casar e ter filhos.

Um das técnicas da AC de Laurence Bardin (2016) é que não há informações apenas em palavras escritas, mas há informações que podem ser coletadas com base nas falas, nos gestos. Os movimentos e gestos que reproduzimos quando estamos conversando podem emitir informações e a isso dá-se o nome de signos.

Dos quatro entrevistados, apenas as mulheres citaram dificuldades relacionadas com os trabalhos domésticos e os cuidados com os filhos (as) em suas respostas, que se deu com base em uma conversa informal, usada para deixá-las um pouco mais à vontade. Conforme as professoras, suas rotinas se resumiam em preocupações com os filhos/filhas e os afazeres domésticos, além das dificuldades com os estudos e os inúmeros pensamentos de desistência.

Essa preocupação não foi relatada pelos professores, mesmo ambos também tendo filhos. Isso acontece porque o papel que os homens ocupam na sociedade, de acordo com o que lhes foi ensinado ao longo dos anos, deixa subentendido que a responsabilidade para com os filhos/filhas e a lida doméstica é uma tarefa que está atribuída ao sujeito feminino (mulher, hétero e cisgênero). Essa prática faz-se presente no município de Senador Rui Palmeira quando mulheres e homens não percebem que os papéis atribuídos a esses sujeitos se tornam muito fortes e impercebíveis para ambas.

Ao longo das entrevistas, a fala de uma das professoras reflete essa designação do ser mulher e mãe, quando ela diz que perdeu muita coisa: enquanto “os meus colegas ‘homens’ prosseguiram com os estudos, eu parei porque tinha que estar em casa com minhas filhas, pois eram bem pequenas”.

Vejamos que, enquanto mulher, ela não podia deixar elas em casa para prosseguir com os estudos; faltava-lhe coragem e também tinha o fator medo; o medo do que os outros iriam falar caso ela saísse para estudar. Em nenhum momento é mencionado pelas professoras a ajuda de seus cônjuges em relação ao cuidado com os filhos/filhas e as tarefas domésticas. Nem mesmo os professores tocam nesses assuntos.

O município de Senador Rui Palmeira conta apenas com duas professoras concursadas formadas na área de História⁴⁹. Dessas, uma já se encontra aposentada e a outra está como coordenadora de projetos para a Alfabetização, na Semed. Nossa pesquisa contou com a colaboração de professoras e professores que não são formados na área, uma vez que dos seis professores que lecionam a disciplina de História no município, apenas um está cursando História.

A lotação de professores e professoras para lecionarem disciplinas sem conhecimento acadêmico-científico sobre elas é uma prática recorrente no município, não só com a disciplina de História, mas também com as demais disciplinas.

Pelo pouco interesse, conhecimento reduzido ou desconhecimento do conjunto de docentes entrevistados a respeito da temática objeto deste estudo e pelos relatos dos/as docentes sobre a função do ensino da História, observamos as dificuldades de desenvolvimento de um ensino que possibilite a abordagens de temas e objetos do campo da História nos Anos Finais do Ensino Fundamental no município.

Não queremos aqui ressaltar que um professor ou professora não tenha competência para lecionar a disciplina para a qual é lotado, e que ele/ela não dará seu melhor, mas chamar a atenção para o descaso para com a Educação e as áreas de conhecimento, pois cada disciplina tem suas características, especificidades teóricas e pedagógicas que poderão ser melhor desenvolvidas por sujeitos que as conheçam por formação, e não apenas por experiência.

Falamos que é um descaso, uma vez que houve no município um concurso público realizado em 2019, tendo vagas para as séries iniciais e para nível superior, por disciplinas, havia estimativas de vagas apenas para professor de Educação Física, como se não existe demanda para os demais componentes curriculares, a exemplo de História.

Como vimos no decorrer dessa seção, não há menção de que professoras e professores façam uso dos documentos analisados no corpo da nossa dissertação, nem mesmo uso das terminologias de gênero e sexualidade. No entanto, assim como consta a temática de gênero no Plano Municipal de Educação de Senador Rui Palmeira, também analisamos o Organizador Curricular da disciplina de História (2020-2023) dos Anos Finais do Ensino Fundamental, documento que é entregue aos professores (as) que lecionam a disciplina de História. Nele constam os objetos de conhecimento e as habilidades expressas na BNCC

⁴⁹ Dados apresentados pelos professores e professoras entrevistados.

(2017) para o 6º e 9º ano, único momento que pode ser interpretado como um espaço para as temáticas de gênero e sexualidade.

No 6º ano aparece como objeto de conhecimento: “o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”, e como habilidade: “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”. E para o 9º ano consta na habilidade (EF09HI27) da BNCC (Brasil, 2017, p.658): “Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (Brasil, 2017).

O objeto de conhecimento e as habilidades contidas no Organizador Curricular para a disciplina de História estão presentes na BNCC (2017) e podem ser interpretados, caso haja conhecimento prévio das temáticas, relacionados às discussões de gênero e sexualidade que predominam na sociedade atual.

Conforme os relatos das professoras e dos professores, essas temáticas não são trabalhadas, em parte, por serem desconhecidas por dois dos entrevistados - e também verem a disciplina de História como algo que só estuda o passado. Logo, o impacto que nos debruçamos a relatar sobre as ausências das temáticas de gênero e sexualidade nos documentos oficiais da Educação é uma ausência também na formação de professores (as).

Quadro 9 - Conhecimento Docente sobre as temáticas Gênero e Sexualidade.

(continua)

Público	Tem conhecimento sobre a temática de gênero e sexualidade?	Já houve alguma informação/formação sobre as temáticas?
Professora Ana	A sexualidade é importante, mas acho que ninguém fala disso na sala de aula. Se falar, as pessoas já pensam, assim: “que é pra falar sobre a orientação até homossexual”.	Nunca teve palestra sobre isso não.
Professora Maria	Quando falam em sexualidade eles já pensam que é o sexo em si, sendo que não tem nada a ver uma coisa com a outra.	Não participei de nenhum tipo de formação. Nunca teve esse momento de falar sobre isso e de alguma coisa para a gente falar em sala de aula.

Quadro 9 - Conhecimento Docente sobre as temáticas Gênero e Sexualidade.

(conclusão)

Público	Tem conhecimento sobre a temática de gênero e sexualidade?	Já houve alguma informação/formação sobre as temáticas?
Professor Miguel	Assim: a gente tem umas informações, só, mas só que eu não trabalho muito focado nessa área aí (gênero). Eu vejo isso mais com a professora de Português.	Sim, a gente teve reunião sobre, inclusive, a psicóloga falou sobre essas questões, voltada para homem e mulher, e a gente tem que trabalhar na escola. Eu não trabalhei isso ainda, entendeu?
Professor João	Na faculdade estudei sobre isso. Até estava dentro de uma das disciplinas, não especificamente, mas estava dentro, falando sobre a EJA, jovens e adultos. Mas assim: deu só uma passada.	Teve umas palestras, foram duas psicólogas lá no ano que eu fui lecionar e fizeram duas palestras sobre bullying. Essa fase, essas coisas...

Fonte: Entrevistas realizadas pela autora (2023).

Na fala das duas professoras não são mencionados argumentos sobre as questões de gênero. Como demonstrado, elas falam sobre a “sexualidade”, sexualidade atrelada à orientação sexual, demonstrando conhecimentos restritos sobre a sexualidade. Quanto ao termo gênero, só pelo nome, tanto professoras quanto os professores não o relaciona com os papéis atribuídos a homens e mulheres.

Ao tratar dos papéis dados a homens e mulheres e a forma como são tratados na sociedade, os sujeitos entrevistados conseguem problematizar algumas questões vividas por eles. O termo gênero é visto como um termo desconhecido na perspectiva de um conceito que engloba as construções sociais e culturais de homens e mulheres, a ver pela forma como um dos professores imediatamente me direcionou a falar com a professora de Português.

Porém, quando não trabalhado como problemas de gênero, e sim, problemas que afetam homens e mulheres, a temática passa a ser compreendida pelos professores e professoras, como são relatados na fala deles referente às palestras que tiveram na escola - momento destacado por dois, embora essas palestras tenham ocorrido nas quatro escolas em decorrência do “Setembro Amarelo”. As escolas receberam psicólogas para falarem sobre o suicídio, mesclando, neste debate, as questões corriqueiras do dia a dia, como: piadinhas ofensivas, os discursos de ódio, as pressões psicológicas sofridas por aqueles que não se

encaixaram nos padrões estipulados pela sociedade, às divergências do lar, dentre outras coisas.

Para conseguir informações dos professores e professoras sobre as temáticas, mesmo eles dizendo que não tinham tanto conhecimento sobre o assunto, precisamos conversar com exemplos. E como analisado, eles têm conhecimento, só não interligam as temáticas.

Assim, ao serem questionados sobre o lugar das referidas temáticas na escola, quando perguntados sobre a necessidade de se trabalhar as mesmas na sala de aula e se são temáticas cabíveis a todas as disciplinas, em específico a disciplina de História, alguns professores (as) falaram que:

- a) “É importante, mas é um conhecimento que tem que vir da base, da família” (Professor João, 2022);
- b) “O que não quero é que façam um banheiro unissex aqui na escola” (Professor Miguel, 2022);
- c) “A gente tem que respeitar, depois eles se resolvem com Deus” (Professora Ana, 2022).

São falas de professores e professoras que têm suas crenças e seus posicionamentos referentes às temáticas de gênero e sexualidade atrelados a uma construção histórica, cultural e religiosa, apesar de demonstrarem interesse e respeito pelas problemáticas. Pode-se analisar que suas falas se mesclam com o discurso da “ideologia de gênero” e do “Escola sem Partido”, uma vez que eles/elas relacionam as temáticas a base familiar, ao julgamento de Deus e ainda expõem as notícias falsas que foram propagadas no período de discussão do projeto de lei e nas eleições, como frisamos anteriormente.

Desse modo, os professores e as professoras demonstraram receio sobre as temáticas, uma vez que não detinham conhecimento sobre elas, mas alegaram estar abertos a ter um conhecimento/formação sobre elas. No entanto, alegaram que há outras problemáticas mais importantes a serem trabalhadas no ambiente escolar.

Conforme demonstrado nas entrevistas, às problemáticas de gênero e sexualidade no ambiente escolar tendem a ficar em segundo plano, uma vez que é exposto por eles (as) que as temáticas devem respeitar a base familiar. Ou seja, as temáticas deveriam ser primeiramente acolhidas no ambiente familiar, pois a família é responsável pelo conhecimento primário de meninos e meninas:

[...] é considerada a base de tudo, extremamente necessária para a evolução do ser humano, sendo nesse meio em que a criança terá seus primeiros

contatos com os sujeitos que contribuirão para sua formação pessoal (Wieczorkiewicz; Baade, 2020).

No entanto, a família passa o conhecimento de acordo com suas crenças e culturas, um conhecimento resumido àquele espaço que estão inseridos. A família é quem possibilita as primeiras socializações desses indivíduos. É na família que é apresentado um conhecimento prévio sobre sua identidade, gênero e sexualidade, mas é na escola que esse conhecimento se expande e se estrutura criticamente (Silva, 2008).

A instituição escolar assume o papel de passar uma formação científica, de acolher a diversidade de indivíduos que chegam ao ambiente escolar com diferentes costumes e culturas (Silva, 2008). A escola tem por base, “oferecer uma formação pela qual o educando torna-se capaz de fazer análises científicas, críticas e reflexivas a respeito dos temas” do cotidiano e temas globais (Wieczorkiewicz; Baade, 2020).

Como demonstrado nas entrevistas, as respostas são semelhantes: tanto as professoras quanto os professores falam que são temáticas trabalháveis em todas as disciplinas, mas que carecem de formação. No entanto, ao mesmo tempo, não julgam as temáticas como prioridades. Ao olhar deles há questões que carecem de mais atenção que as problemáticas de gênero e sexualidade. Elas são importantes, pois um dia vão precisar, como já precisaram, e isso será bom, uma vez que ficaram responsáveis por solucionar dúvidas, e não, produzir mais dúvidas. Mas alegam que a escola tem outras necessidades. Ou seja, não é apenas a falta de formação sobre as temáticas, mas uma posição política.

No entanto, são relatadas situações ao longo das entrevistas que demonstram uma atenção não somente com os alunos e alunas, mas com a própria gestão da escola, uma vez que muitos problemas identificados estão diretamente relacionados à necessidade de um trabalho pedagógico qualificado e encaminhado pela gestão, a saber:

- a) Piadas ofensivas aos sujeitos homossexuais por parte da coordenação;
- b) Discriminação com meninas lésbicas;
- c) Desinteresse pelos estudos por conta dos papéis pré-estabelecidos a meninas e meninos;
- d) Automutilação;
- e) Desistência dos estudos por parte das garotas que ficaram grávidas;
- f) Desconhecimento das temáticas de gênero e sexualidade;
- g) Falas da “ideologia de gênero”.

Esse é um conjunto de problemáticas que uma série de meninas e meninos vivencia. O conhecimento da sua realidade, de entender determinados costumes, a divisão das tarefas que

tendem a repetir o ciclo com atividades desiguais propicia uma sobrecarga às mães e, em parte, aos pais desses sujeitos, gerando assim, ou continuando a tarefa de várias mães, esposas, agricultoras e domésticas com uma infinidade de atribuições de ser a mãe, a esposa, a cozinheira, a faxineira, a ajudante na lida da roça e, ainda, a mãe que trabalha fora (Pina, Aguiar, Soares, 2023).

Sujeitos como esses precisam ser problematizados pelos alunos e alunas, que só entenderão determinados contextos quando os relacionarem com as suas vivências (Bittencourt, 2008).

A pesquisa de campo mostrou-nos que as temáticas de gênero e sexualidade estão ficando ausentes nos documentos, mas que, mesmo antes, quando estavam explicitamente contempladas nos documentos educacionais oficiais, não eram exploradas e contextualizadas no ambiente escolar, precisamente no município de Senador Rui Palmeira, região na qual mulheres e homens, no ambiente escolar, não problematizam o peso que as questões de gênero e sexualidade causam a eles e, principalmente, a elas.

Um município relatado como pouco violento pelos (as) professores (as), mas que agrega casos de violências que não são denunciados. Violências que são vivenciadas por mulheres do campo, que não veem segurança em denunciar os parceiros, e que ficam sujeitas a violência doméstica, quando não são mortas por que decidiram romper o relacionamento e até mesmo quando decidiram vingar-se dos “cornos”, assim falado pela população.

Desse modo, fizemos uma pequena busca nos sites de notícias do Sertão de Alagoas. Utilizamos como descritores de busca “casos de feminicídios em Senador Rui Palmeira/AL” e “casos de abusos sexuais em Senador Rui Palmeira/AL”. Os casos sobre os quais se tem registro, são os que normalmente resultaram mortes das vítimas. Em 2020, um crime ocorrido na cidade de Senador Rui Palmeira vitimou Eliana Rodrigues da Silva, 21 de anos, que foi golpeada com mais de dez facadas. Ela chegou a ser socorrida, mas não resistiu aos ferimentos e veio a óbito. Em 2021, também ocorrido na cidade, uma mulher foi brutalmente assassinada a golpes de facão. Também não resistiu aos ferimentos, vindo a óbito no local (Alagoas, online, 2021).

Os casos de abusos sexuais contra crianças e adolescentes são os mais silenciados. No entanto, neste ano de 2023, uma professora da Educação Infantil percebeu que uma criança de quatro anos estava com um sangramento vaginal e, rapidamente, levou ela ao posto mais próximo, onde foi constatado que a menina havia sido estuprada (Alagoas, online, 2023). E decorridas as investigações, foi descoberto que o estuprador tinha sido o próprio pai da criança. O indivíduo negou o crime, mas depois confessou e hoje se encontra preso.

Mas, infelizmente, o município possivelmente tem casos de abusos, estupros, violência doméstica, dentre outros que ainda se encontram silenciados. Casos que poderiam ser problematizados no espaço escolar como forma de prevenção e ajuda para com os indivíduos que passam por isso. Como constatado em outras dissertações que utilizamos no decorrer deste trabalho, foi percebido que a discussão das temáticas põe em reflexão realidades distintas e abre portas para o compartilhamento de situações que estão acontecendo no ambiente familiar.

A temática não é apenas importante, ela é fundamental para ajudar os indivíduos marginalizados. Dizer que gênero e sexualidade são importantes, e ao mesmo tempo, dizer que há outras temáticas relevantes é desconsiderar o contexto social, cultural e político de meninos e meninas que frequentam o espaço escolar.

Casos de violência e abusos sexuais ocorrem, principalmente, na família tradicional defendida pelo movimento do “Escola sem Partido”, atrelado aos discursos da “ideologia de gênero”. As inverdades compartilhadas pelos indivíduos que compactuam com esses ideais transmitidos pelos defensores da família, também estão presentes nas falas dos professores e professoras, dificultando a desmistificação da violência, impedindo meninos e meninas de ter conhecimento dos seus direitos, de sua liberdade e de se conhecer.

Neste sentido, é fundamental nas aulas de História e demais disciplinas que os professores e professoras sejam capacitados sobre a relevância das temáticas de gênero e sexualidade, pois constatamos que há um desconhecimento dessas temáticas por parte deles, o que dificulta a quebra de preconceitos contra os indivíduos marginalizados.

É importante destacar que há temas/problemáticas que carecem de contextualização, bem como serem exploradas com base nos conhecimentos do cotidiano dos alunos e alunas, a exemplo das discussões de gênero e sexualidade.

As discussões de gênero e sexualidade são temáticas que fazem parte do cotidiano de alunos (as) e demais sujeitos que, em seus diálogos cotidianos, escutam frases do tipo: sua “bicha”, o “viadinho”, a “mulher macho”, “sapatão”, a “mulherzinha”, dentre outras que se encontram presentes na vivência de cada um.

O enfrentamento teórico e prático dessa questão é uma tarefa relevante e atual, tendo em vista os altos índices de violência contra as mulheres, contra os homossexuais, as lésbicas, os transexuais, as travestis, diante dos papéis que são impostos a homens e mulheres. Mas, há indivíduos que se distanciam desses papéis que para a sociedade não são condizentes com o que ela estipulou como normal/correto, que seria a norma da heteronormatividade e a

estrutura familiar tradicional. Com isso, tanto homens como mulheres acabam sendo alvo de discriminação no seu pequeno círculo de convivência e na sociedade em geral.

Também foi notório o impacto da “ideologia de gênero” nas falas de professores e professoras, o que nos levou a identificar que mesmo os temas estando ausentes ou presentes no currículo, isso não faz diferença para os professores (as) entrevistados.

Logo, o desconhecimento das temáticas é visível e também se constata como uma posição política e valores culturais, que acaba deixando os professores e professoras de certo modo sem enxergar os casos de violência de gênero no município que habitam. Desse modo, ainda tem muito que ser trabalhado no município e demais regiões, visto que o trabalho das temáticas ainda é tido como recente, pois das dissertações analisadas, não foi encontrada entre elas alguma que trabalhasse as temáticas com professores e professoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos perceber, as temáticas de gênero e sexualidade ainda carregam em si numerosos tabus e preconceitos atrelados ao seu desenvolvimento no espaço escolar. Espaço que tem uma diversidade de indivíduos com pluralidade de crenças, raças, culturas, classes, mas que trazem em sua diversidade angústias e curiosidades similares que, se trabalhadas em conjunto, poderiam evitar atos e atitudes discriminatórias e violentas.

A vasta documentação que analisamos mostra dados irregulares quanto à presença das temáticas. Irregulares porque quanto mais as temáticas passaram a ganhar espaço de discussão na sociedade veio também com elas o aumento de discursos completamente opostos. Os discursos da “ideologia de gênero”, do “Escola Sem Partido” e do “Escola Livre”, assim experienciados no estado Alagoas contribuíram para o silenciamento das temáticas nos documentos curriculares, uma vez que estavam presentes, mas com as ideias apresentadas pelos movimentos fez com que as temáticas fossem apagadas/restringidas nos documentos, ficando excluídas dos documentos curriculares.

Como apresentado nas três seções, destacamos as particularidades das categorias gênero e sexualidade e as normas culturais e sociais que são inseridas a elas e as características que ambas devem atribuir ao corpo do sexo masculino e ao corpo do sexo feminino.

Tentamos, ao longo da primeira seção, apresentar uma linha de estudos que demonstrassem que é possível e necessário ter as questões de gênero e sexualidade no currículo escolar, não apenas na disciplina de História, pois entendemos que é um tema interdisciplinar com condições de ser trabalhado em todas as disciplinas.

Para Lopes (2017, p. 14): “Não ser permitido discutir gênero e sexualidade nas escolas contribui para a persistência das desigualdades e discriminações sociais, bem como para expressões de violência, tanto no espaço escolar quanto em outros ambientes sociais”. O caminho para combater a vigência de uma norma social que institui o corpo heterossexual como modelo ideal a ser seguido por todos é implementar a problematização das temáticas.

Para a autora:

O debate sobre temas relacionados ao gênero e à sexualidade na escola pode diminuir o machismo e misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e diversidade sexual, além do aprendizado em conviver com ambos. Assim, evitam-se situações de sofrimento, culpa, adoecimento e abandono escolar por razões que não competem somente aos adolescentes (Lopes, 2017, p. 14).

A escola é um espaço que possibilita mudanças de paradigmas e acolhimento para com a diversidade, assim como um ambiente para se implantar no currículo ações e formações que tentem encerrar ciclos viciosos de violências, abusos sexuais, preconceito e exclusão.

Como salientamos, a problematização das temáticas tem relevância, uma vez que os indivíduos são construídos conforme as práticas culturais a eles transmitidas, visto que as temáticas são utilizadas como forma de controlar os corpos e denominar um corpo másculo e outro sensível. Como representado na cultura nordestina, em que o ser mulher e o ser homem no Nordeste, são seres social e culturalmente construídos para atender o ideal de indivíduos fortes e rudes, mas que isso se deve ao fato que são dessa forma mediante o clima e as dificuldades impostas por ele (Albuquerque, 2013).

Ao gênero masculino é dada toda uma liberdade, enquanto homem cisgênero, branco e hétero, podendo ser frisada também a condição econômica e de raça. As características de comportamentos e poderes a ele estabelecidas variam de acordo com sua posição social, econômica e cultural. “Independente da cultura que agrega um grupo social, os seres humanos são separados por sexo, essa diferença sexual envolve as pessoas em uma divisão de sujeitos chamados de homem e de mulher” (Anjos, 2019, p. 17) e essa diferenciação, como relatamos anteriormente, resulta em desigualdades e discriminação.

Por outro lado, temos o gênero feminino, um corpo estruturado para permanecer no lar, um indivíduo reprimido, em que suas vontades e desejos são controlados por instituições, sendo fortemente enraizado na cultura dos bons costumes. Um ambiente em que mulheres foram ensinadas a aceitar a violência caladas.

[...] Percebendo que gravemente, os mecanismos de culpabilização feminina re-vitimizam as vítimas de violência sexual, a partir do momento em que as vítimas que falam sobre suas vivências encaram o julgo de uma sociedade machista. Dados demonstram que a culpabilidade e revitimização levam à naturalização da violência, perpetuada ainda hoje no Brasil e no mundo (Bergo, 2019, p.23).

Desprender dos estereótipos a eles estabelecidos e da normalização da violência requer toda uma volta na história, historicizar toda uma construção cultural, social e política dos corpos. É com base nessas condições que meninos e meninas estão envolvidos. Assim, pensamos no ensino de História e na formação de professores sobre as referidas temáticas para trabalhar o cotidiano e a interferência que o passado causa nele.

A profissão docente, conforme analisado nas dissertações e nos dados que coletamos, requer formação/informação consistente sobre gênero e sexualidade. Pois os (as) professores

(as) também foram indivíduos social e culturalmente construídos. Conforme problematizado por Maciel (2018, p. 28):

[...] formação de professores, abrangendo, nesse sentido, aspectos antes ignorados, sobre sua prática, envolvendo nesse campo as subjetividades presentes no professor, na compreensão de que para além das técnicas pedagógicas, o professor também é uma pessoa, isto é, suas habilidades profissionais estão relacionadas também com sua singularidade pessoal, seu modo próprio de perceber o mundo.

Conforme os trabalhos de teóricos e pesquisas acadêmicas, onde buscamos dissertações e teses sobre “gênero e sexualidade no ensino de História” e “formação de professores” (Lose, 2014; Lopes, 2017; Façanha, 2018; Gonçalves, 2018; Maciel, 2018; Bergo, 2019; Noro, 2019; Barreto, 2020; Gaioli, 2020; Nunes, 2020; Lima, 2021; Moraes, 2021), observamos que as temáticas são em parte desconhecidas não somente pelos alunos (as), mas também pelos docentes.

Falar nos papéis de gênero e nos comportamentos advindos da sexualidade que tem como dispositivo o sexo (Foucault, 2021) ainda é visto como problemática tabu - apesar do avanço de pesquisas acadêmico-científicas que buscam entender e problematizar os conceitos que atravessam o gênero e a sexualidade. Observamos que as temáticas vêm ficando silenciadas no currículo em decorrência dos posicionamentos políticos da extrema direita, de leigos, conservadores e religiosos (católicos, evangélicos) sobre elas no espaço escolar.

Quando as instituições educacionais federais, estaduais ou municipais não capacitam professores e professoras para lidarem com as temáticas de gênero e sexualidade, estando elas ligadas ao cotidiano dos sujeitos que frequentam o ambiente escolar, o professorado não se capacita por si só, por não compreender a amplitude e importância delas. Por que trabalhar gênero e sexualidade no ensino de História? Acerca disso, Gil *et al.* (2022, p. 55) destacam:

[...] Propagandas de cerveja usam e abusam de representações simbólicas da sexualidade para vender suas marcas, e isso não depende apenas do fato de usarem mulheres nas imagens, mas está presente no uso de termos como devassa, redondo, etc. Conclui-se daí que a luta pela equidade de gênero, pelo respeito às diferenças em gênero e sexualidade, pelo combate à violência doméstica, pelo fim do machismo e do sexismo, passa também pelo debate dos símbolos culturais, território no qual a produção artística tem importante papel [...].

São relatados nesta pesquisa os estudos de gênero e sexualidade, bem como suas finalidades de abordagem nos âmbitos escolar, social e familiar como temáticas capazes de amenizar um ciclo de violências que tem suas raízes apregoadas nas instituições familiares

por meio da cultura, normas sociais e crenças. Ao elaborar um corpo hétero, atribuindo-lhe características femininas e masculinas, prende-se na memória coletiva dos sujeitos que existem dois corpos, caracterizado-o como masculino por ter um falo, e outro caracterizado como feminino por ter uma vagina.

Ao caracterizar a imagem de dois corpos, como sendo ou do sexo masculino ou do sexo feminino se exclui o indivíduo que não se identifica com o que para ele foi estipulado.

O que queremos ressaltar, ao final dessa pesquisa, é que as temáticas de gênero e sexualidade ainda são consideradas tabus. Observamos, conforme a análise dos documentos e seus respectivos anos, que as temáticas estavam ausentes em alguns documentos, como resoluções dos órgãos educacionais, e depois constaram em um determinado período no currículo como temas problematizantes para diminuir preconceitos, discriminação e violências físicas e psicológicas para com as mulheres, homens e a população LGBTQIAP+. Nesses momentos, essas temáticas podiam ser expressas utilizando-se os termos gênero e sexualidade. Mas, ao longo dos anos, os documentos ficaram com os termos ausentes até chegar ao ponto de serem excluídas por completo dos documentos curriculares da Educação brasileira.

Assim, é necessário não somente relocadas de forma explícita no currículo oficial, em âmbito nacional e local, mas também inseri-las na formação de professores e programas de combate à discriminação a comunidade LGBTQIAP+ – e também a desigualdade de gênero. Conforme Daniliauskas (2011, p. 15), o primeiro curso de formação de professores sobre as temáticas foi na modalidade semipresencial e discutia “Gênero e Diversidade na Escola”, realizado em 2009, no Estado do Rio de Janeiro, pelo Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos. Ele abordava temáticas como: gênero, sexualidade, raça e gravidez na adolescência. Também foi trabalho um projeto Escola Sem Homofobia, e nesse estava inclusa a formação de professores. Tais propostas foram criadas e financiadas a partir do Programa Brasil sem Homofobia. Segundo Daniliauskas (2011, p.16): “apesar do Programa ter sido lançado em 2004, em meados de 2007, havia pouca informação pública disponível, assim como escassa produção acadêmica a respeito do mesmo, inclusive na área da educação”.

Os anos de implementação de programas e cursos de formação para professores e professoras coincidem com os mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que preocupou-se em fomentar projetos para visibilizar os indivíduos marginalizados.

No entanto, meados de 2004 também é marcado como o período em que os discursos da “Ideologia de Gênero” estavam se ramificando no cenário político brasileiro, e que veio a se intensificar em 2014, no mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff.

É importante deixar claro que o aumento dos discursos da “Ideologia de Gênero”, realizados por políticos conservadores de extrema direita, evangélicos, católicos e leigos, acabou interferindo na exclusão das temáticas de gênero e sexualidade no currículo da Educação brasileira, causando um silenciamento nas palavras que antes vinham expressas nos documentos, conforme já demonstramos anteriormente neste estudo.

As palavras tiveram um crescimento nos documentos curriculares até meados de 2014. Com o afastamento de Dilma, os discursos da “Ideologia de Gênero” propagaram-se, e a elaboração dos documentos curriculares da Educação brasileira ficou comprometida pelos discursos discriminatórios sobre as temáticas (Aragusuku, 2020). Daí por diante, as temáticas de gênero e sexualidade foram sendo aos poucos retiradas do currículo.

Hoje, não encontramos menção à palavra gênero em nenhum dos documentos curriculares da Educação brasileira elaborados após o fortalecimento dos discursos da “Ideologia de Gênero”, em 2014. A palavra sexualidade ainda consta em dois documentos curriculares, na terceira versão da BNCC e no Plano Nacional de Educação do município de Senador Rui Palmeira, mas não categorizada como anteriormente, e sim, relacionada à questão reprodutiva.

Mediante as análises, compreendemos que ainda vivemos em uma sociedade presa ao patriarcado, ao machismo, a violência de gênero, a discriminação e a não aceitação de quem é ou pensa diferente da bolha heteronormativa. E isso acaba impedindo estudantes de “[...] refletir acerca dos deslocamentos identitários que vive em razão de uma realidade que historicamente dissimula sexismos na organização social, política e econômica das sociedades” (Gil *et al.*, 2022; Barreto, 2020, p.27).

A falta dessas temáticas no currículo e na formação de professores e professoras também implica na culpa sentida por mulheres hétero e cisgênero e pessoas LGBTQIAPN+ que são abusadas sexualmente, pois dificilmente procuram ajuda, justamente por viverem violências naturalizadas (Bergo, 2019). A sociedade cobra comportamentos submissos às mulheres e invisibilidade às pessoas LGBTQIAPN+, mas elas podem driblar esse controle, quando a elas é dada autonomia e conhecimento. Para Lima (2020, p. 28):

Dessa forma, trabalhar com os(as) alunos(as) essas estratégias femininas via análise das fontes constitui-se uma ação educativa, sobretudo porque possibilita que apreendam que esses discursos em favor da normatização do

comportamento das mulheres já existiam em outros períodos históricos e que a resistência também se fez e se faz presente até hoje. Essa resistência permite remetê-los à própria noção da ação humana no tempo e pode vir a fortalecer o protagonismo juvenil, pois mostra que é possível mudar a sociedade em que vivemos por meio das nossas ações, individuais ou coletivas.

Percebemos que na cultura nordestina, quando os sujeitos masculinos fogem das normas do corpo hétero, sendo este para a cultura nordestina um sujeito másculo, bruto, sem vaidades e delicadezas, e apresenta características femininas, são tipificados como “afeminados”. Já as mulheres, quando se distanciam das normas e aderem a comportamentos masculinos, são chamadas de mulheres-machos, também tipificadas como “masculinizadas”.

O que podemos analisar do município de Senador Rui Palmeira é que há uma cultura enraizada nessas tipificações dos sujeitos que poderia ser investigada pelo ensino de História ao se trabalhar o sujeito “macho” em relação com a feminilidade e a masculinidade do sujeito nordestino, a sobrecarga das mulheres do campo chamadas de “mulher-macho”, a orientação sexual, o cotidiano e o reflexo do mesmo atrelado à história local desses sujeitos e seus costumes.

Analisar que a violência, as classes sociais, a vida do sujeito do campo, do sujeito da cidade e a tipificação dos sujeitos que se comportam contrariando as normas sociais e culturais a eles estabelecidos é um reflexo de práticas culturais que vem sendo perpetuadas de geração em geração, seguindo uma lógica de controle simbólico (Gil *et al.*, 2022; Albuquerque, 2013; Bourdieu, 2020).

O desconhecimento das temáticas de gênero e sexualidade por parte dos professores e professoras faz com que eles/elas ignorem a possibilidade de combater a violência de gênero em âmbito escolar por meio das práticas pedagógicas, gerando discursos distorcidos e contribuindo para desinformações que tendem a aumentar os estereótipos e a propagação de violência e desigualdade para com os sujeitos. É desconsiderado o tanto que os indivíduos já sofreram, quando não se dá espaço no currículo para articular suas vivências do dia a dia com as temáticas de gênero e sexualidade. Conforme Maria de Lourdes Lose (2014, p. 17):

É imprescindível que sejam percebidos os vários processos por que passou a humanidade, considerando-se a necessidade de superar sofrimentos, escravidão, opressão, exploração. Enfim, que seja possível, através da constituição da consciência histórica, construir saídas para as sociedades, elegendo novas formas de convivência, nas quais homens não mais se vejam como proprietários de mulheres, por exemplo; que haja respeito entre todas as etnias sem prevalência de uma sobre as demais.

Entendemos que não basta que as temáticas de gênero e sexualidade estejam problematizadas e discutidas nos documentos curriculares, mas que o currículo seja construindo conforme a necessidade dos sujeitos, do cotidiano, dos problemas sociais, de classe, raça, orientação sexual, gênero e que seja salientada cada linha de raciocínio das temáticas para os que dele – o currículo – farão uso (Gil *et al.*, 2022; Corazza, 2001).

Obtivemos como resultado da pesquisa de campo a constatação de um desconhecimento por parte de professores e professoras sobre as temáticas e falas atreladas aos discursos da “ideologia de gênero” e do “Escola Livre”. Foi possível observar que não é apenas falta de formação e informação sobre as temáticas, mas também posicionamentos políticos e costumes ainda arraigados a suas lidas diárias.

Podemos analisar que mesmo os temas estando ausentes e/ou presentes nos documentos oficiais, não fez diferença para os professores (as) entrevistados (as) do município de Senador Rui Palmeira, pois os mesmos não tinham conhecimento e nem foram informados sobre a importância de trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade.

O currículo oficial é um lugar de disputa, e a presença das temáticas nele é fundamental para a indução de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores (as) e para reformulação dos programas de ensino de História.

Para Arroyo (2013, p. 12): “os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência” por ser contido nesses espaços diversidade de lutas, culturas e identidades. Assim, entendemos que as temáticas aqui debatidas não são de incumbência apenas do espaço escolar, uma vez que passam por interferências culturais, de crenças religiosas, familiares e do Estado (Rocha, 2019).

Logo, entendemos que as discussões das temáticas no ensino de História e demais disciplinas podem ajudar a diminuir as informações errôneas propagadas pela “Ideologia de Gênero”, bem como, os vários tipos de violências e estereótipos. Trabalhando posicionamentos que entendam e respeitem a subjetividade dos indivíduos, bem como, a produção de conhecimento acerca das temáticas de gênero e sexualidade no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ADRIANA, M. P. S., L. V. S., W. G. S. **Qual ensino de História para a educação básica?** Brasília: Rosivan Diagramação & Artes gráficas, 2022.

ADVÍNCULA, R. S. Projeto de lei Escola sem Partido ou lei da mordada?: implicações desse projeto para a educação brasileira (2004 a 2019). 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em História) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

ALAGOAS. **Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas.** Ciências Humanas. Maceió: SEDUC-AL, 2010.

ALAGOAS. **Referencial curricular da educação básica da rede estadual de ensino de Alagoas:** ciências Humanas. Maceió: SEDUC-AL, 2014.

ALAGOAS. **Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL):** Ciências Humanas. Maceió: SEDUC-AL, 2019.

ALAGOAS. **Lei n° 6.757, 3 de agosto de 2006.** Aprova o Plano Estadual de Educação para o período de 2006 a 2015, e dá outras providências. Maceió, SEDUC-AL p. 1-108, 2022.

ALAGOAS. **Lei n° 7.795, de 22 de janeiro de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, e dá outras providências. Maceió, SEDUC-AL, p. 1-60, 2022.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. A hora da estrela: a relação entre a História e a Literatura, uma questão de gênero? **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História.** ANPUH, Londrina, 2005.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **Nordestino: invenção “falo”** – uma história do gênero masculino (1920-1940). 2.ª ed. São Paulo, Editora: Intermeios, 2013.

ALMEIDA, F. A. **Ensino de história:** histórias, memórias, perspectivas e interfaces. Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.

AMARAL, M. G. Análise crítica sobre o desenvolvimento do tema ideologia de gênero no PMDE do município de Itaúna/MG face à Lei Federal 13.005/2014. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

AMARAL, D. M. **Loiceiras, Potes e Sertões:** um estudo etnoarqueológico de comunidades ceramistas no agreste central pernambucano. 2019. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ANJOS, M. C. **Saberes docentes:** questões de gênero e o ensino de seleção sexual. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

ARAGUSUKU, H. A. O percurso histórico da “ideologia de gênero” na câmara dos deputados: uma renovação das direitas nas políticas sexuais. **Revista de Discentes de Ciências Políticas da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 8, n 1, p. 106-130, 2020.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, A. K. S., DUTRA, E. M. S. Era uma vez uma história sem história: pensando o ser mulher no Nordeste. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João Del Rei – MG, abril-junho, p. 1-14, 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, J. B. M. “**Professor, o senhor é virgem?**” - Contribuições para o ensino de História de abordagens em gênero e sexualidade desenvolvidas em outros contextos disciplinares da Educação Básica. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BARROS, J. DA. **Igualdade e diferença**: construções históricas e imaginários em torno da desigualdade humana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.

BELTRAME, G. R., DONELLI, T. M. S. Maternidade e carreira: desafios frente à conciliação de papéis. **Aletheia**, Canoas, n. 38-39, p. 206-217, maio-dez. 2012.

BERGO, V. M. **Formação docente em História acerca da violência de gênero: possibilidades para trabalhar a cultura do estupro na escola**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, M. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro, Editora: Zahar, 1997.

BOMFIM, A. M.; ANJOS, M. B.; FLORIANO, M. D.; FIGUEIREDO, C. S. M.; SANTOS, D. A.; SILVA, C. L. C. Parâmetros Curriculares Nacionais: uma revista aos temas transversais meio ambiente e saúde. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.11 n.1, jan/abr. p. 27-52, 2013.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, **Base Nacional Comum Curricular: Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEB, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº **10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº **13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os programas de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional/legislacao-e-atos-normativos-1/resolucoes-do-cne>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D>. Acesso em: 14 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº **11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...] e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. Lei nº **14.540, de 3 de abril de 2023**. Institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência

Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14540.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BURKE, P. **A Escrita a história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CERTEAU, D. M. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

COLLING, A. M. Inquietações sobre educação e gênero. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v.4, n.8, p. 33-48, jan.-jun. 2015.

COMISSÃO de defesa dos direitos da mulher. Padre Paulo Ricardo e Jair Bolsonaro Debate sobre ideologia de gênero na Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1zIX5p-9qxAhttps>. Acesso em: 01 abr. 2023.

COMO o termo ideologia de gênero surgiu. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/09/03/saiba-como-o-termo-ideologia-de-genero-surgiu-e-e-debatido.ghtml>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis – RJ: Editora vozes, 2001.

CUNHA, E. **Os Sertões**. São Paulo: Três, 1984.

CURSO Análise do Conteúdo de Laurence Bardin. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PoKDwRQbqps>. Acesso em: 09 jan 2023.

DANILIAUSKAS, M. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação** : uma análise do programa Brasil sem homofobia. 2011. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE LARA, et al. **Automutilação na adolescência e vivência escolar: uma revisão integrativa da literatura**. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/208258/191494>. Acesso em: 22 jul. 2023.

DEL PRIORE, M. **História das mulheres**: as vozes do silêncio. São Paulo, editora: Contexto, 2001.

DILMA Rousseff – Biografia da Presidência da República. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/biografia#:~:text=Primeira%20mulher%20a%20se%20tornar,%3A>. Acesso em: 10 agos 2023.

EAGLETON, T. **Ideologia**. Uma introdução. São Paulo: Editora Boitempo; EdUNESP, 1997.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Lisboa: Editora Temas e Debates, 2003.

EVOLUÇÃO da educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira> Acesso em: 05 jul 2022.

ESTUDO de Caso - Metodologia Estudo de Caso em 4 Etapas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UDJfYsSIyRk>. Acesso em: 26 set 2023.

FAÇANHA, M. A. **E se te contassem outra História: gênero e feminismo no ensino de História**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FARIA FILHO, L. M. Brasil, 1822/2022: 2000 anos de escolarização. **Educação em foco**. Belo Horizonte, v. 25, n. 46, 2022.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação**. São Paulo: Elefante, 2017.

FONSECA, S. C.; JESUS, C. G. N. **Ensinar História: currículo, práticas e sujeitos históricos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

FONSECA, T. N. L. **História e ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FORMAÇÃO superior para a docência na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica> Acesso em: 25 jul 2022.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GAIOLI, F. M. Sexualidade e gênero na formação de professores no interior paulista: raízes, problemas e possibilidades. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020.

GARRAIO, J.; TOLDY, T. “Ideologia de gênero”: origem e disseminação de um discurso antifeminista. **Mandrágora**, Porto, v. 26, n 1, p. 129-155, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, C. Z. V.; PACIEVITCH, C.; SATURNINO, E. L.; SEFFNER, F.; PEREIRA, N. M. **Questões desestruturantes no ensino de história**. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

GONÇALVES, J. C. L. **“Eu quero ver é falar de trans”**: ensino de História e construção de identidade transexual no cariri cearense do século XXI. 2018. Dissertação (Mestrado

Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Crato – CE, 2018.

GUERELLUS, N. S. “A velha devorou a moça?”: Raquel de Queiroz de 1910 a 1964. **Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História** – UFJF. Vol. 2, n. 4, jul/dez, p. 60-80, 2016.

GUESSER, A. P. **Gravidez na adolescência**: causas e impacto na vida escolar de mulheres jovem de um município rural de Santa Catarina. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gênero e Diversidade na Escola) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GUILHERME, A. A.; PICOLI, B. A. Escola sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

HENRIQUES, R., BRANDT, M. E. A., JUNQUEIRA, R. D., CHAMUSCA, A. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sala 700, Brasília, DF, 2007.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

JANUÁRIO, S. B. Marta em notícia: a (in)visibilidade do futebol feminino no Brasil. **FuLiA**, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 2, n. 1, p. 28-43, jan.-abr., 2017.

Jaqueline Goes de Jesus, cientista que mapeou o genoma do coronavírus, é homenageada pelo CNS. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/2251-jaqueline-goes-de-jesus-cientista-que-mapeou-o-genoma-do-coronavirus-e-homenageada-pelo-cns>. Acesso em 05 out. 2023.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discurso e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, set.-dez. 2018.

KOSELLECK, R.; MEIER, C.; GUNTHER, H.; ENGELS, O. **O conceito de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOLONTAI, A. **A nova mulher e a moral sexual**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

LARA, G., SARAIVA, E. S., COSSUL, D. Automutilação na adolescência e vivência escolar: uma revisão integrativa da literatura. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 49, e249711, p. 1-15, 2023.

LARA, R.; SILVA, M. A. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serv. Soc.**, São Paulo, n. 122, p. 275-293, 2015.

LIMA, H. M. S. "**Será que ela fez por merecer?**" O ensino de história das mulheres no combate à violência de gênero. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

LIONCO, T., DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Ver. Psicol. Polít.** [online]. V. 8, n. 16, p. 307-324. 2009.

LIRA, K. F. S. "Mulher macho, sim sinhô"? refletindo sobre relações de gênero e violências contras mulheres do Sertão de Pernambuco. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 52, p. 71-90, jul.–dez. 2018.

LOPES, R. F. F. "**Não é competência do professor ser sexólogo**": o debate público recente sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação (2011 – 2020). 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LOSE, M. L. **Literacia e gênero: a mulher no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Programa de Pós-Graduação em História, Cidade, 2014.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**. Rio Grande do Sul, 25 (2), jul/dez. p. 59-76, 2000.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, 2ª semestre, 2001.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** - São Paulo: EPU, 1986.

LÚCIA, F. G. F. MARIA, N. T. Z. ADELAIDE, A. D. **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MACIEL, J. P. S. **história de vida e formação de professores de História: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal de Tocantins, Araguaina-TO, 2018.

MAIA, D., FRESHSE, E., SANTOS L. A., GOMES, N. L. (Contextualizando a obra) *In*: Willis, Paul. 1991. Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 211-231, jul./dez. 2000.

MARINHO, J. C. C. **O ensino de História:** as relações de gênero e poder na família brasileira por meio das imagens dos livros didáticos. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaina-TO, 2020.

MANIFESTO dos pioneiros da educação. Disponível em:
<http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>. Acesso em: 07 nov. 2022.

MATOS, C. M. Estresse de minoria de gênero e sem efeitos na saúde mental como fator de risco para depressão em pessoas transgênero: revisão de literatura. **Research, Society and Development**, Universidade Veiga de Almeida, Brasil, v. 10, n.3, p. 1-13, 2021.

MATOS, M. I. S. História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. **Mandrágora**, Porto, v. 19, n. 19, p. 5-15, 2013.

MENDONÇA, A. W. Metodologia para estudo de caso: livro didático. 26. ed. Editora: Unisul Virtual, Palhoça, 2014.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Editora: Vozes, Petrópolis, RJ, 2007.

MORAES, I. P. **Gênero e ensino de história:** uma análise sobre a mobilização dos saberes docentes para a construção de cidadania. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Pará, Ananindeua/Pará, 2021.

MOREIRA, M. M.; FUSCO, W. Mapeando a fecundidade nordestina: 2000-2010. **Confins, Revista Franco-Brasileira de Geografia**. n. 33, p. 1-19, 2017.

MULHER trans espancada em Santana do Ipanema está internada e em coma no HEA. Disponível em: <https://tribunahoje.com/noticias/policia/2023/07/04/122839-mulher-trans-espancada-em-santana-do-ipanema-esta-internada-e-em-coma-no-hea>. Acesso em: 20 set. 2023.

NASCIMENTO, L. C. P. **Transfeminismo**. São Paulo, editora: Jandaíra, 2021.

NISE da Silveira: vida e obra. Disponível em:
<http://www.ccms.saude.gov.br/nisedasilveira/uma-psiquiatra-rebelde.php>. Acesso em: 05 de out. de 2023.

NOGUEIRA, L. **O Brasil fora do armário:** diversidade sexual, gênero e lutas sociais. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

NUNES, S. A. Afinal, o que querem as mulheres? Maternidade e mal-estar. **Psicol. Clin.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 2, p.101-115, 2011.

NUNES, P. S. C. **Gênero e sexualidade nas aulas de História:** composições para um currículo antinormativo. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

PATRICK, E. **O sertão nordestino como um monopólio de sentido**. São Paulo: Observatório Itaú Cultural, 2007.

PENNA, F. **A ideologia do Movimento Escola Sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

PERROT, M. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PINA, M. C. D., AGUIAR, E. P., SOARES, V. G. **Sobre aprender e ensinar história**. Recife- PE: EduPE, 2023.

PRECIADO, P. B. Multidões queer: notas para uma política dos anormais. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 9, n.1, p. 11-20, jan. 2011.

QUASE 40 anos após assassinato, Margarida Alves continua símbolo de resistência. Disponível em: <https://www.ufpb.br/comu/contents/noticias/38-anos-apos-assassinato-margarida-alves-continua-simbolo-de-luta-e-resistencia>. Acesso em: 05 out. 2023.

QUEM é, Maria da Penha? Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>. Acesso em: 05 out. 2023.

ROCHA, O. C. L. Educação, ensino de história e o combate á violência de gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, MS, v. 14, n. 27, p. 27-54, jan./jun. 2020.

ROCHA, A. A. Corpo-Território como argumento curricular de resistência. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 59, p.56-71, 2019.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAFFINER, F. Atravessamentos de genro, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. XI ANPED SUL, 2016, Reunião da ANPED Educação, movimentos sociais e políticos governamentais 24 a 27 de jul. de 2016/UFPR, Curitiba-Paraná, 2016.

SENADOR RUI PALMEIRA. **Lei nº 197, de 23 de junho de 2015**. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências. Senador Rui Palmeira-AL, 2015.

SENADOR RUI PALMEIRA. Histórico. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/senador-rui-palmeira/historico>. Acesso em: 19 jan. 2023.

SÉRGIO, C. Fonseca; C. G. N. de J. **Ensinar História**: currículo, práticas e sujeitos históricos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

SCHMIDT, M. A. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20 n 2, p. 71-99, jul.-dez. 1995.

SILVA, N. F. Historicizando as masculinidades: considerações e apontamentos à luz de Richard Miskolci e Albuquerque Júnior. **História, histórias**. Brasília, v. 1, n. 5, p. 7-22, 2015.

SILVA JÚNIOR, J. L. **GUEI**: nem comédia nem drama, um programa de TV contra o preconceito. 2004. Monografia (Curso de Comunicação Social) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

SILVA, R. R. **Sexualidade e gênero**. Curso de Sexualidade e Gênero. Disponível em: <https://cursosextensao.usp.br/course/view.php?id=3179>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, F. C. A presença na política atual e o estado laico no Brasil. **Último Andar**, São Paulo, n. 34, Santa Catarina, 2019.

SILVA, M. T. T. S. **Relação Família-Escola com as repercussões no desempenho escolar de crianças do ensino fundamental**. 2008. Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SILVA, G. J., SILVA, J. S. Ensino de História e orientação sexual: uma reflexão sobre sexualidades da escola a partir de contribuições da psicologia social e da teoria Queer. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 73-94, jul./dez. 2016.

TONIOL, L. C. **Escola sem partido**: ideologia e discurso. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2022.

VIELLA, I. L. **Para além da maternidade**: um estudo sobre mulheres que optaram por não ter filhos. Santa Catarina, USSC, 2015.

VIEIRA, J. J.; RAMALHO, C. C.; VIEIRA, A. L. da C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017.

VIOLÊNCIA doméstica no período eleitoral. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contra-as-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar#:~:text=No%20primeiro%20semestre%20de%202022,viol%C3%Aancia%20dom%C3%A9stica%20contra%20as%20mulheres>. Acesso em: 01 nov. 2022.

WIECZORKIEWICZ, A. K., BAADE, J. H. Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade. Disponível em: [https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/familia-e-escola-como-instituicoes-sociais-fundamentais-no-processo-de-socializacao-e-preparacao-para-a-vivencia-em-sociedade#:~:text=Ela%20%C3%A9%20considerada%20a%20base,Giddens%20\(2012%20%20p](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/familia-e-escola-como-instituicoes-sociais-fundamentais-no-processo-de-socializacao-e-preparacao-para-a-vivencia-em-sociedade#:~:text=Ela%20%C3%A9%20considerada%20a%20base,Giddens%20(2012%20%20p). Acesso em: 13 Ago. 2023.

WITTIG, M. O pensamento hétero. *In*: WITTIG, M. **O pensamento hétero e outros ensaios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Editora: Bookman, 2001.

ZARBATO, J. A. M. As estratégias do uso do gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v.4, n. 8, p.49-65, jan.-jun. 2015.